

MARIA CRISTINA SILVA TEMPESTA

A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof^a Dr^a ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

CAMPINAS

1999

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional

Autora: Maria Cristina Silva Tempesta

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Luíza Bustamante Smolka

COMISSÃO JULGADORA

1999

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

T246e	<p>Tempesta, Maria Cristina Silva.</p> <p>A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional / Maria Cristina Silva Tempesta. – Campinas, SP: (s.n.), 1999.</p> <p>Orientador: Ana Luíza Bustamante Smolka. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vigotsky, L.S. (Lev. Semenovich), 1986-1934.2. Ambiente de sala de aula. 3. * Mediação. 4. * Zona de desenvolvimento proximal. I. Smolka, Ana Luíza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Maria Cristina Silva Tempesta e aprovada pela Comissão julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Orientadora

“Numa pré-escola, as crianças começam a colecionar pedras e arrumaram um lugar para organizar e guardar a coleção. A professora lembra que tem um amigo geólogo, ‘que estuda pedras’, e sugere às crianças a possibilidade de uma conversa com ele. As crianças votam se querem a vinda do geólogo. Todos querem. Escrevem, então, uma carta para ele (a professora é a escriba), com várias perguntas. O geólogo vem à escola. Estão todos sentados em círculo, e ele vai lendo e respondendo às perguntas.

L., seis anos, sentada ao lado da professora, cutuca a ‘tia’ e pergunta baixinho:

– Tia você já sabia de tudo isso?

– De algumas coisas, já. Mas a maioria eu estou aprendendo agora.

– Ah! era isso que eu queria saber: se professor já sabe tudo!”

(Smolka, p.31, 1988)

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre me deram exemplo de seriedade, honestidade e compromisso diante da vida.

À minha filha Aline, de quem estive ausente em momentos irrecuperáveis das nossas vidas.

Ao João, que sempre esteve por perto, alegre e apostando em mim.

Aos meus irmãos e aos seus amores, pois através deles tornaram-se amores meus também.

Ao Felipe, presente dos deuses que pude aproveitar ainda muito pouco.

À Mônica, que nasceu companheira no trabalho, virou amiga e foi virando irmã e cúmplice neste trabalho e em tantos outros.

Às Anas (Guedes, Horta, Padilha), que sempre demonstraram competência sem perder o respeito e o carinho pelo outro.

À Professora Lilian Martins, pelo cuidado e atenção ao fazer suas observações e sugestões.

À todos os alunos do GPPL, especialmente Ivone e Renato, pois sempre que estiveram presentes, mostraram-se incansáveis ao colaborarem na elaboração deste trabalho.

Aos amigos... todos especiais no seu modo particular de ser.

À Ana Luiza, que nesse reencontro que a vida nos proporcionou, permitiu-me testemunhar que o brilho dos seus olhos continua presente diante da busca da compreensão da constituição do sujeito.

À Roseli, a quem só sei chamar Rô, por ter sido a primeira pessoa a acreditar e a me fazer acreditar que eu seria capaz.

À Priscila e à Roberta que, ao acreditarem na pesquisa sobre nós, professoras, abriram as portas da sua sala de aula e se mostraram, se assistiram e me permitiram participar das suas reflexões sobre a construção do conhecimento do professor.

Às professoras que tive. Às professoras com quem convivo, colegas que dividem comigo as angústias da busca constante do conhecimento.

Aos meus alunos e alunas, crianças e adultos que me levaram a realizar este trabalho.

MARIA CRISTINA SILVA TEMPESTA

A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1999

Resumo:

Este trabalho enfoca o constructo de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky, problematizando a relação de ensino e buscando indícios de como o aluno pode mediar a construção do conhecimento do adulto-professor, que é identificado, na instituição escolar, como o principal responsável pela construção do conhecimento da criança.

O trabalho discute como esse constructo tem sido difundido na escola, de forma linear e muitas vezes desprovida da matriz teórica que o sustenta, numa tentativa de categorização e mensuração da ZDP do aluno. Faz-se uma análise crítica do conceito, propondo uma ampliação do mesmo para incluir nele a construção do conhecimento do professor, como um sujeito também beneficiário das relações intersubjetivas presentes no contexto escolar.

A pesquisa de campo foi realizada em uma 1ª série do Ensino Fundamental, de escola pública do município de Paulínia, SP, e a análise do material empírico apontou ainda para um aspecto significativo, não claramente explicitado na formulação da Zona de Desenvolvimento Proximal, que diz respeito às relações de poder que permeiam as situações de ensino e que marcam a construção do conhecimento.

O trabalho se constitui portanto, da consideração da construção de conhecimento do sujeito professor e das relações de poder presentes nas relações de conhecimento.

Abstract:

This work focus on the Zone of Proximal Development construct as proposed by Vygotsky, questioning the teaching relations and seeking signs of how the student can mediate the construction of knowledge of the adult-teacher, who is identified, at the school institution, as the principal responsible for the construction of student's knowledge.

The work discusses how this construct has been spread out at the school in a linear way, some times unsupported by the proper theoretical matrix, attempting to categorize and measure the ZPD of the student. This work criticizes this construct, broadening it to include the construction of the teacher's knowledge as one of the subjects of the intersubjective relations presented in the context of the school.

The field work was performed in a first grade class of a public school in Paulínia, SP. The analysis of the empirical material pointed out to another significant aspect, not necessarily made explicit in the formulation of the ZPD concept : the power relationships that pervade the teaching situations which mark the construction of the knowledge.

Índice

Introdução -	12
Capítulo I - O Professor como profissional: indagações sobre sua constituição -	15
Capítulo II - Ver-se mediadora, descobrindo-se mediada – problematizando as relações intersubjetivas na sala de aula	31
Capítulo III - O professor e a construção do conhecimento pedagógico: Considerações sobre o papel do outro -	43
Capítulo IV - Em busca de indícios da construção do conhecimento do professor –	63
Capítulo V - Considerações finais -	100
Posfácio	106
Bibliografia	111

Introdução

Se consideramos a História da Educação no Brasil, são inúmeras as reformas educacionais que foram montadas com base em planos, leis, diretrizes e parâmetros, que trazem sempre procedimentos e posturas propostas como novas normas a serem seguidas pelas escolas e seus profissionais. As reformas vieram sempre pregar novas perspectivas, novas abordagens, diferentes maneiras de se trabalhar o conhecimento e a informação e, ainda, diferentes maneiras de se ver e trabalhar com os alunos.

Os programas de mudanças sempre se preocupam com a adequação de conteúdo, a carga horária, os equipamentos. Buscam sintonia entre a escola e as exigências do mercado de trabalho. Junto com eles, novas abordagens psicológicas são trazidas para o ambiente da escola, para que os alunos sejam compreendidos de modo mais abrangente e que a eles sejam oferecidas melhores condições de elaboração de conhecimento e de ensino.

Nos diferentes cenários montados na história da escola, o professor tem recebido adjetivos como: detentor do saber, facilitador, mediador, resistente a mudanças, responsável pela estagnação da escola, antiquado, ultrapassado. Adjetivos que ao longo da história deram ao profissional da educação uma desqualificação crescente, além de atribuir-lhe responsabilidade pela má qualidade do ensino.

O discurso da desqualificação, do desinteresse e da resistência desses profissionais às mudanças parece contribuir para sustentar o argumento do uso de verbas destinadas à educação para a elaboração e a montagem de leis que regulamentam mudanças, deixando de lado assim o investimento na formação ou na formação continuada do professor.

Há um discurso estabelecido de que não é o professor que transformará a

escola, mas sim que ele será absorvido por ela e forçado à mudança através de leis e diretrizes externas que circundam seu trabalho.

Parece ter-se estabelecido um círculo vicioso. Na consideração desses aspectos: o professor é resistente, logo não se investe na sua formação; as mudanças são feitas através de decretos-leis, que não funcionam a contento por causa do professor que não entende a necessidade das mudanças. O professor é grande parte das vezes identificado como responsável: dá sempre a mesma aula, repete sempre os mesmos procedimentos didáticos, resiste diante de novas propostas. Como apontam Stroli & Gonçalves (1995:48), *outras questões como as precárias condições de trabalho envolvendo baixos salários, a ausência de propostas educacionais mais articuladas entre os diferentes níveis de ensino têm deslocado responsabilidades político-sociais caracteristicamente coletivas e públicas para os ombros do educador*.

Com as justificativas estabelecidas, explica-se então a falta de investimento na formação do professor, dizendo-se que esse profissional, resistente às mudanças, não aprende, não parece construir conhecimento e nem revê posturas de ação educativa; que é ele mesmo o culpado pela não melhoria da educação e pelo não investimento na sua formação. Decidiu-se que ele não aprende, portanto não há necessidade de incluí-lo nas reformas educacionais, investindo na sua formação.

Nosso trabalho questiona essa verdade de que o adulto-professor não aprende, de que é sempre resistente e de que por isso não merece investimento e crédito. Nos perguntamos quais mudanças poderiam ser impressas na escola, na educação e na organização política e social da população brasileira, de forma ampla, se o professor fosse incluído nas mudanças educacionais. E se ele fosse preparado, acompanhado, mediado, na sua formação, com tempo para estudo e reflexão sobre as mudanças educacionais necessárias, essa suposta estagnação do conhecimento se manteria?

Se passamos a considerar o professor como um sujeito possível de ser incluído

no estudo da Psicologia, como seria entendida a constituição do conhecimento desse adulto-professor e que mudanças seriam impressas à constituição do adulto a partir do estudo desse profissional?

São questionamentos como esses que nos levam a investigar a constituição do conhecimento do adulto-professor. A partir da perspectiva histórico-cultural, buscamos indícios de como o professor aprende, de como ele resiste a mudanças. Procuramos conhecer um pouco da transformação do conhecimento que esse profissional vai experimentando no interior da escola e como as interlocuções com os alunos e com os colegas mais experientes o levam a utilizar as informações recebidas na sua formação e a rever posturas, argumentos e certezas que à primeira vista poderia ser lido como cristalizado.

A partir do estudo do constructo de Zona de Desenvolvimento Proximal, tal como proposta por Vygotsky e amplamente divulgada nos meios educacionais, voltamos o olhar para o professor e procuramos indícios de como esse adulto, identificado como o mediador responsável pela construção do conhecimento do aluno, constrói seu próprio conhecimento através da mediação dos seus próprios alunos, e dos sujeitos presentes na instituição escolar e os trazidos à memória pelas situações vividas no dia a dia da escola. Do quê e de quem esse adulto se lembra, a que se remete e o que resgata na memória quando está diante dos alunos? Quais são os mediadores responsáveis pela constituição do conhecimento do adulto-professor?

Refletimos sobre como esse adulto aprende, como age e como revê sua prática educativa, propondo que o constructo da Zona de Desenvolvimento Proximal, que até agora vem sendo utilizado para mostrar o espaço de atuação do professor na construção do conhecimento do aluno, seja visto sob um outro prisma, qual seja, de que há uma atuação do aluno e dos outros sujeitos presentes nos meios educacionais na constituição do conhecimento do professor. Trabalhando com o conhecimento formal e cotidiano presente na escola também, o professor é um sujeito mediado na elaboração do seu conhecimento. Tendo sido ele sempre identificado como quem

ensina, vamos considerá-lo também como alguém que aprende. São essas algumas das questões que permearam o trabalho que ora apresentamos.

Capítulo I

O Professor como Profissional: Indagações Sobre sua Constituição

O que é ser adulto e perceber-se vivendo num mundo agora chamado globalizado?

O que são, como se usam e como funcionam: computador, e-mail, banda “b” do telefone celular, fax, “scanner”, bicho virtual? Qual é o tempo que os adultos têm para adquirirem novos conhecimentos que ganham velocidade e volume cada vez mais vertiginosos? O adulto constitui seu conhecimento como as crianças? Com a mesma rapidez e com o mesmo grau de dificuldade? Adulto demora mais tempo para aprender? Ele é mais resistente às mudanças? Quem são os outros que contribuem para a constituição do conhecimento no adulto?

Nos perguntamos o que significa ser adulto e ainda trabalhar na escola, a instituição social responsável por possibilitar o acesso intencional e sistemático a informações científicas produzidas pelo homem através da sua História, como ser adulto-professor, aquele que ocupa a posição de adulto responsável pela construção do conhecimento, com crianças e jovens que chegam à escola conhecendo a maior parte dos avanços tecnológicos já listados.

Questionamos ainda como o adulto-professor utiliza os conhecimentos produzido pela Psicologia, pela Lingüística, pela Sociologia e pela Filosofia no seu trabalho cotidiano. Será mesmo, como anunciou Comênio, que ser professor é saber executar uma partitura já pronta, como o faz o músico?

Serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não

dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há-de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (Comênio, 1957: 457).

Nos interrogamos se o professor realmente não busca formas próprias de ensinar e aprender, se cabe a ele executar bem o que já foi escrito, planejado por outro, experimentado e aprovado antes; como seu conhecimento é elaborado.

Foi a partir do lugar de professora, que ocupo, que todas essas questões começaram a nos instigar na busca de informações sobre o adulto-professor e sobre suas formas de elaborar conhecimento e de apropriar-se dele. Procuramos compreender como o profissional, que trabalha na escola e é reconhecido na nossa sociedade, como o professor, que ensina e leva a construir conhecimento, também aprende. Como ele se constitui dentro da instituição escolar elaborando, (re)significando novas informações.

A escola tem sido meu universo de trabalho desde o início da década de 80, quando, ainda na universidade, cursando Pedagogia, iniciei meu trabalho de auxiliar de pesquisa e fui a campo, com um desafio: vivenciar o papel, o lugar de pesquisadora, em uma sala de alfabetização. Até então, jamais me havia imaginado professora, esperava que meu curso me levasse a executar um trabalho mais burocrático, longe da sala de aula.

Já nem me lembro como se deu a sedução para a minha permanência na sala de aula, mas nunca mais saí dela. E, estando nela como professora, como aluna, como

coordenadora, volto a ser pesquisadora, retomando o trabalho da pesquisa de campo.

Na infância, vivi em cidades muito pequenas, onde as pessoas que freqüentavam a escola, os casamentos, os batizados, o mercado, as festas, os clubes e a praça eram sempre as mesmas. As mesmas pessoas se deslocavam por diferentes papéis e iam compondo a vida social. A imagem da professora era misturada à imagem da mãe do meu amigo, da vizinha da minha tia, da prima do meu avô. Ela não era só professora, era muitas personagens diferentes entrelaçadas em uma só. Assim, ao vê-la na sala de aula, ela se revelava múltipla.

Dito assim tão brevemente isso parece ter sido simples, mas não foi. A escolha pela profissão não foi linear nem planejada. Até chegar à universidade, não me imaginava exercendo o papel de professora diante de uma sala de aula.

Uma primeira entrada na faculdade foi no curso de Análises Clínicas. Foram seis meses de um misto de prazer com as disciplinas e alguns professores e uma “tortura” com outros. Ainda me recordo do caderno do professor de Física, de capa dura com as páginas já amareladas, que denunciavam a idade avançada. Dele o professor tirava intermináveis problemas que, para mim, pareciam insolúveis. Não havia aula teórica, nem explicações e ajuda, era só uma lista infundável de problemas acompanhados de expressões sarcásticas de quem sabia da dificuldade dos alunos e parecia se satisfazer com ela. Desisti e voltei a freqüentar um cursinho.

Apelei para o teste vocacional. Nem me lembro qual foi a carreira sugerida; apenas que a idéia de cursar Pedagogia partiu de um professor do próprio cursinho, que na verdade indicou-me a Unicamp, mais do que o curso, como um local onde eu poderia trabalhar com pesquisa, ter novas perspectivas. Acreditei nesse professor.

Ao chegar à Unicamp, passei meu primeiro ano e meio “perdida”, mas satisfeita com tudo o que via. Os amigos, o ambiente de universidade, o movimentado horário do almoço onde alunos dos vários cursos da Universidade se encontravam nas diversas

atividades culturais e nas assembléias.

No segundo ano de faculdade fui convidada a participar de um grupo de pesquisa: Projeto de Incentivo à Leitura (PIL). Foi quando comecei a conviver com pessoas que trabalhavam com/na escola. Fui para a sala de aula como auxiliar de pesquisa. Cheguei, olhei tudo muito admirada, nunca havia entrado na escola em outra condição que não a de aluna. Foi tudo muito rápido, do primeiro contato com o grupo de pesquisa à minha chegada na sala de aula. Dessa entrada e nessa rapidez, nunca mais saí.

Graduada, meu primeiro emprego foi o trabalho com uma turma de Pré-escola (6 -7 anos). Os desafios que se puseram eram grandes. Ter uma classe sob minha responsabilidade, planejar e montar as atividades que seriam desenvolvidas, os relatórios de avaliação a serem preenchidos, as reuniões de pais, as reuniões de coordenação onde recebia auxílio das pessoas mais experientes, a busca de textos que me auxiliassem nas dúvidas daquele novo momento, o relacionamento com outros profissionais que também davam aula lá, fizeram desse ano um momento de intensa aprendizagem sobre o ser professora.

Depois de permanecer alguns anos nesse primeiro trabalho, fui para uma escola maior, com um número maior de alunos por sala. Ali assumi uma turma de 3ª série e foi preciso aprender a trabalhar em uma escola muito mais burocratizada. O volume de papéis a serem preenchidos, que precisei aprender a manusear era enorme. Recebendo ajuda de coordenadores e de colegas professoras, fui aprendendo a conviver e a sobreviver naquela estrutura. O desafio e o prazer continuavam caminhando juntos. O processo de aquisição do conhecimento da criança me causava curiosidade, movia minha busca e interesse.

No início dos anos 90, tornei a mudar de trabalho. Junto com um grupo de pedagogas, fui convidada a montar um curso para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em uma escola particular de Campinas. Passei então a trabalhar com

uma turma de 1ª série de 1º grau. Ficou definido pelo grupo de trabalho que minha atuação seria no sentido de sistematizar o processo de alfabetização nessa série. Juntando um pouco da experiência de cada uma, saímos em busca de novos conhecimentos que pudessem nos auxiliar na compreensão da constituição do conhecimento da criança.

As cobranças colocadas pelas teorias mais utilizadas na época pela escola, eram de sempre atender as necessidades e expectativas percebidas nas crianças. Eram questões sobre a constituição dos alunos que estavam diante de mim. A necessidade de atender a expectativa da instituição escolar em relação à qualidade do trabalho e ao cumprimento dos conteúdos estabelecidos para as séries, a expectativa dos pais, dos colegas das séries subseqüentes, as necessidades dos próprios alunos eram algumas das exigências. Os desafios eram muitos, e sempre centrados nos outros que compunham minha instância de trabalho.

As buscas e as inquietações que me foram ativadas pelas pessoas do PIL, desde os primeiros contatos com a escola, permaneciam e ainda permanecem comigo. Até hoje me deparo com o desafio de buscar subsídios teóricos e de buscar respostas para as questões: por quê, por quem e como fazer? Como as crianças pensam? Como elas aprendem? Quais são as contribuições do outro/adulto/professor na constituição do aluno?

Nos primeiros anos de trabalho não me percebi como sujeito dessa relação. Só mais recentemente tenho me questionado sobre o que sabemos sobre o professor, como ele usa o espaço escolar para agir e reagir a tantas mudanças, o que muda, o que adquire fixidez, que contribuições o outro traz para a constituição do conhecimento do professor, quem é esse professor dentro da instituição escolar e como ele age e reage aos diferentes sujeitos que vão passando pela escola e imprimindo nela algumas mudanças.

Fala-se muito da instituição escolar como lugar de resistência às mudanças

educacionais, como lugar de estagnação: “tudo muda e a escola permanece a mesma”. Nos perguntamos se, realmente a escola está estagnada, se será possível às instituições e aos sujeitos resistirem às mudanças trazidas pelos movimentos da história. Enfim, quem será, ou quem é esse adulto-professor e como seu conhecimento é constituído dentro da instituição social onde o próprio conhecimento é a matéria prima do seu trabalho.

Geraldi (1993), em *Portos de Passagem*, nos fala dessa tensão entre reconhecimento e conhecimento, produção e reprodução no dia-a-dia do docente, o que leva a confirmar a importância das minhas dúvidas quanto à resistência às mudanças conferidas à escola. Será que a instituição escolar realmente resiste isoladamente à margem da sociedade em ebulição?

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva ‘criar’ o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito ‘comprometer-se’ com sua palavra e de sua ‘articulação’ individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (Geraldi, 1993: 136)

Professora alfabetizadora durante oito anos, trabalhando com crianças de seis a sete anos de idade, não saberia dizer o quanto ensinei, mas tenho alguma noção do quanto aprendi! Aprendi com minhas colegas, com meus alunos, com suas famílias, com as minhas professoras de toda a vida escolar/acadêmica que tinham suas vozes trazidas ao meu dia-a-dia da sala de aula pelos desafios colocados na rotina do trabalho. Foi um universo composto por “outros” que foram me constituindo.

Continuo minha busca, como sujeito-professora, querendo entender/aprender sobre a construção do meu, do nosso conhecimento. Indago, busco, pesquiso sem me afastar da sala de aula. Sou educadora e pesquisadora na Unisal – Americana, onde

trabalho no curso de formação de professores, com muitas alunas-professoras, que após o trabalho de um dia todo, à noite, trocam de papéis, tornam-se alunas.

Atuo, também, como coordenadora e diretora pedagógica de uma escola da rede particular de Campinas, com professoras do ensino fundamental. Juntas, buscamos soluções e propostas para os mais variados e envolventes desafios que emergem na sala de aula cotidianamente. É uma parceria de muitas vozes que contribui para a (re)significação do conhecimento na constituição do(as) professor(as).

Nesse trabalho, centro minha atenção em algo que já percebia como professora do Ensino Fundamental: o professor não é alguém que apenas provoca alterações no aluno. Ele também é um sujeito em constituição no trabalho docente.

Propomos um olhar sobre o professor enquanto um dos sujeitos presentes na relação intersubjetiva da sala de aula. E que, enquanto sujeito, não só age, ou reage, mas interage. Ao lançarmos um olhar mais atento ao ambiente escolar, notamos que o professor nem sempre ocupa o lugar do outro mais capaz na relação professor-aluno. Não é só ele que provoca a (re)elaboração/constituição do conhecimento, na dinâmica das relações. Ele também sofre os reflexos, as contribuições dos outros envolvidos nessa relação.

Assumindo o valor da observação da intersubjetividade, tão presente na perspectiva histórico-cultural, propomos uma releitura do constructo de Zona de Desenvolvimento Proximal formulada por Vygotsky, que exemplificou seu funcionamento na escola, referindo-se à criança. Junto a este constructo, pretendemos explorar as relações Sujeito cognoscente – Sujeito mediador – Objeto de conhecimento (Góes, 1997), na tentativa de entender quem é o sujeito mediador do adulto-professor. As contribuições relevantes trazidas por vários autores, serão apresentadas mais adiante, no decorrer deste trabalho.

A escola, muitas vezes, é vista como uma das instituições mais resistentes às mudanças na nossa sociedade. De fato, sua principal função tem sido, justamente, transmitir conhecimentos já estabelecidos, já sistematizados. Mas, na medida em que as condições se alteram, a produção tecnológica prolifera com uma rapidez surpreendente, essa função encontra-se questionada. Ela passa a ser acusada de transmitir informações sistematizadas já ultrapassadas, de resistir à idéia de construção de conhecimento do aluno, e de utilizar-se da disciplina como forma de controle e silenciamento, além de utilizar metodologias ultrapassadas. Quando a instituição escola recebe tal leitura, ela vem precedida de rótulos de estagnação. Na escola encontramos o professor sendo apontado como um dos principais responsáveis por esse estado de coisas. Dele diz-se ser a culpa pela incapacidade e má formação dos alunos.

Um tal discurso vem de tão longo tempo que parece já ter sido assumido pelos próprios profissionais da educação. Muitas vezes ouvimos professores justificarem que fazem o trabalho como sempre fizeram, e também como sempre fizeram seus próprios professores. Dentro dessa visão, o professor parece ser visto como aquele que deveria saber tudo, repetindo fórmulas e procedimentos já comprovados pelo tempo. Se lembrarmos Comênio, parece que sua idéia de execução da partitura já pronta perdura na escola ainda hoje.

Por outro lado, tem se tornado cada vez mais forte o discurso que condena a ineficiência das diferentes instituições sociais. Elas são cobradas pela perda da qualidade dos serviços prestados diante das exigências atuais do mercado de trabalho. No caso específico da escola, há a interpretação de que ela está mudando para pior (“não se ensina mais como antigamente”), que resiste às transformações (“por que mexer no que sempre deu certo?”) e às descobertas tecnológicas (“computador? Pra quê?”).

Outro aspecto a ser considerado é o que os pais esperam da escola, qual esperam ser o modelo de escola eficiente, qual é a referência de professores

competentes. O que eles, pais, querem ver atendido pela escola? Enquanto o mercado de trabalho cobra mudanças, são os pais, que já passaram pela escola, que mais a acusam de ter mudado para pior, e cobram uma volta ao passado, ao modelo que eles vivenciaram e que muitas vezes garantiu a eles o acesso ao mundo do trabalho. O que eles esperam faz parte do imaginário social historicamente constituído.

Procuramos compreender o professor, qual é o seu espaço de atuação, o que ele pensa sobre esse discurso, e o que sabemos sobre o processo de construção do seu conhecimento.

Trabalhando com professoras de diversos locais do Estado de São Paulo, em função de encontros de assessoria pedagógica, na rede particular de ensino, percebi que a grande maioria dessas escolas contratam para seu quadro docente professoras do Estado já aposentadas, pois estas são consideradas as melhores profissionais da educação disponíveis na cidade. São elas que preenchem os pré-requisitos dos donos das escolas e dos pais que escolhem essas instituições de ensino. Ou seja, as mesmas professoras que trabalhavam na escola pública, considerada atualmente inadequada para os padrões de exigência da classe média e dominante, passam a ser aceitas como competentes e adequadas para a rede particular.

Pude observar que essas professoras, que aparentemente resistem às mudanças educacionais quando estão na escola pública, passam, na escola particular, a utilizar todo um conhecimento técnico e um discurso moderno, adquiridos muitas vezes nos cursos oferecidos pelos órgãos públicos, ministrados pelas delegacias de ensino. Ao passarem para a escola privada, elas parecem se esforçar para mudar o desempenho, parecem dedicar-se com mais atenção às questões teóricas e metodológicas que circundam o trabalho.

A que pode ser atribuído essa mudança? Por quê quando estão na rede pública o esforço e a dedicação das professoras passam despercebidos? Qual é a força da imagem social que os professores trazem dos alunos pobres da escola pública (muitas

vezes julgados fracos, incapazes, além de se dizer que o conhecimento para eles é desnecessário).

O desejo de bons professores e de educação de qualidade está presente na escola de maneira geral. Mas a força do preconceito em relação aos alunos da escola pública parece acabar isentando o educador do compromisso com a qualidade do trabalho. O professor acaba trazendo para ele uma imagem negativa do seu desempenho, como em um círculo vicioso onde a desqualificação parece ser alimentada.

Quem é a clientela que cobra o professor na escola pública, e quem é a que o cobra na escola privada? Sabemos que houve uma imigração da classe média-alta em direção à escola privada, enquanto que as classes menos favorecidas permaneceram na escola pública. Isso acabou gerando um deslocamento no referencial de leitura da rede pública.

As precárias condições de trabalho levam as professoras a assumirem o discurso do desfavorecimento, da incompetência, justificando o baixo investimento e a baixa produtividade no próprio trabalho.

Nas cidades de pequeno porte, onde realizei algumas assessorias, percebi que trabalhar em instituições privadas significa trabalhar com alunos provenientes da classe dominante e dela aproximar-se ganhando espaço, reconhecimento e respeito. O professor cobra e espera resultados do seu aluno em função do respaldo da instituição, da expectativa anunciada dos pais e da busca de reconhecimento.

Diante das possíveis buscas de resultados, outro círculo aí se estabelece, onde as cobranças são verbalizadas e atendidas nas diferentes instâncias no contexto dos projetos de modernização neo-liberais, quem/ o quê impulsionou o desenvolvimento de práticas instrucionais de avaliação, multiplicando as instâncias de controle sobre o trabalho docente (Fontana, 1997: 19).

Em conversa com uma professora aposentada da rede pública, agora atuando na rede particular, com quem trabalhei em uma das assessorias, ela me relatava com orgulho que naquela escola trabalhava com os Medeiros, os Vasconcellos, os Amarais, os Junqueira¹. Suas colocações são curiosas, pois ela parecia não ter considerado que eu não fazia parte do grupo social daquela cidade e, com isso, esses sobrenomes não tinham nenhum significado explícito para mim. O que me levou a compreender sua colocação foram as marcas na sua própria fala (ênfase, entonação, etc.) e aspectos que poderíamos chamar exteriores aos discurso (relações e posições sociais) constitutivos da 'historicidade inscrita nele' (Orlandi, 1996). Naquela escola, eram atendidos os filhos das famílias influentes daquele município. A análise do discurso "considera que, se a situação é constitutiva, ela está atestada no próprio texto, em sua materialidade que é de natureza histórico-cultural". (Orlandi, 1996: 13)

O fato de o usuário da escola privada ocupar uma classe social privilegiada faz com que seu discurso quanto a importância da educação e o reconhecimento profissional do professor chegue de modo mais valorizado para o educador, seja pela linguagem comum que utilizam na comunicação, seja pelo valor de se ser reconhecido pela classe dominante. É a cobrança desta classe que leva o professor a conquistar o aval para o trabalho realizado, pois é o reconhecimento do grupo social dominante. Com isso o "bom professor" acaba ganhando espaço de participação social, como alguns outros profissionais liberais como farmacêuticos, dentistas, advogados. Ele alcança assim outro estatuto profissional, pelo acúmulo salarial trazido pelo valor da sua aposentadoria acrescido do salário da escola privada.

As próprias professoras admitem que a diferença salarial entre a rede pública e a privada, nas pequenas cidades, não é tão significativa quando comparada matematicamente (a diferença gira em torno de R\$ 100,00 nas cidades que conheci). Nos perguntamos se, será que a condição econômica é tão determinante, será que a

¹ - Os sobrenomes utilizados são fictícios, apenas exemplificam a referência feita pela professora.

escola pública cobra menos, será que ela impede o trabalho do professor, seria o professor isento de ambição, desejo de ascensão social e reconhecimento dentro do grupo social que faz parte.

A questão não parece ser só salarial. É sobretudo profissional, ligada à produção do conhecimento. Fontana(1997), em seu trabalho de análise da constituição do sujeito como profissional da educação, nos fala da angústia sentida pelo professor que revela sua luta pelo salário e pelo reconhecimento social. Ver o reconhecimento da importância do seu trabalho é tão almejado pelas professoras do ensino fundamental como sua luta salarial.

Fontana (1997) ainda retoma Madalena Assunção, que faz uma análise dessa contradição presente no depoimento de professoras “primárias”. Para elas, parece claro que os salários pagos pelo seu trabalho não são vistos em seu valor real, mas na dimensão simbólica, que revela a representação que as professoras têm do seu salário, o que leva a um jogo de desejos que perpassam as relações mais sob o domínio subjetivo do que objetivo.

Apesar de considerar relevante um estudo sobre o que a mudança das condições econômicas e sociais geram no profissional, não é objetivo deste trabalho analisar tal questão. O olhar que propomos é dirigido ao professor e à busca de indícios sobre a construção do seu conhecimento. Trata-se de buscar vestígios sobre a participação dos vários sujeitos, dos vários outros que compõem o espaço escolar.

Quando fazemos um resgate histórico da formação do professor, acabamos por entender melhor algumas nuances que vemos em muitos profissionais da educação. Nóvoa(1991), tem se dedicado a esta questão e contribuído na elucidação da história da escola desde o início da participação do Estado, ao substituir as instituições confessionais.

Ele observa que quando o Estado substitui a igreja no provimento do ensino, passa a investir na profissão do professor. Surge aí a necessidade de formar um profissional que responderá às necessidades dos alunos e da escola, sem no entanto esquecer os interesses do Estado que via na escola o espaço de reprodução social. O Estado passa a investir fortemente na profissionalização docente. Nasce então o docente que é preparado para o magistério, mesclando na sua formação um pouco de sacerdócio, de humildade e de obediência aos órgãos públicos. E por volta do século XIX essa imagem é consolidada e acrescida de algo místico em relação às suas qualidades e à compreensão do homem.

Esse nascimento imprimiu ao professor um papel meio híbrido: é do povo, mas não se mistura/confunde com ele; também não é burguesia, não é identificado nem como pobre, nem como rico, não é claramente funcionário público, nem liberal. Os professores contemporâneos se consolidam, segundo Nóvoa, “entre-deois”.

Nos séculos XIX e XX, são criadas as escolas normais, instituições escolhidas pelo Estado para formar e controlar estes profissionais, uma vez que eles vão ganhando cada vez mais destaque no trabalho de escolarização que se encontrava em franca expansão.

Ao reunir os professores em escolas específicas, o Estado acaba por possibilitar a organização desses profissionais num corpo mais solidário. Segundo Nóvoa (1991:16),

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão do conhecimento; mas são também lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Essa força que vai sendo adquirida pelo docente dentro da sociedade, leva o Estado a investir mais na tutela desse profissional que ganhou maior destaque

social, econômico, cultural e que gerou uma maior autonomia para o professorado, fortalecendo seu associativismo.

Essa composição acaba gerando conflitos entre o Estado e as escolas normais. Nesta tensão o Estado passa a se preocupar com um controle ideológico dos docentes, enquanto esses buscam cada vez mais autonomia e profissionalismo.

Ao longo do século XX, vemos crescer a tensão entre saber e poder. O Estado passa a investir na dignificação da imagem social do profissional docente, enquanto desvaloriza o estatuto da profissão e seu nível científico, vai desqualificando sua formação. Conforme observa Nóvoa,

A ambigüidade resolve-se através do reforço da carga simbólica da ação docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede uma emergência de um poder profissional autônomo. Paralelamente, assiste-se à produção de uma retórica laudatória sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação sócio-econômica (Nóvoa, 1991:18)

Nas últimas décadas, temos assistido à organização do professorado (se organizar) em torno de reivindicações por melhores condições de trabalho e melhores condições econômicas. Assistimos a greves por uma melhor política salarial, a organização da categoria em sindicatos e associações que procuram assegurar maior participação na vida política da escola e maior participação nas decisões que envolvem mudanças educacionais. Há uma clareza, para a categoria, da perda da qualidade de vida nas últimas décadas. E junto a essa perda, o prejuízo do respeito e do reconhecimento da centralidade do papel do educador em uma sociedade que almeja mudanças qualitativas na formação dos seus cidadãos.

Vemos preocupações crescentes nos discursos sobre educação, em querer envolver o professor nas mudanças necessárias para se modernizar a escola e a visão de ensino. Há nesses discursos, preocupações claras em convencer o professor

quanto à necessidade de uma nova abordagem do ensino e da formação do aluno para que busque informações de modo cada vez mais autônomo. No entanto, pouco se fala sobre a necessidade de um resgate da qualidade científica da formação do professor. O que parece é que a característica de ser um setor “funcionarizado”, segundo Nóvoa, vem sendo aceita sem muita reflexão ou análise do comprometimento que ela causa quanto à autonomia do docente.

A atenção à formação do docente está inspirada em movimentos internacionais que exigem adequações na escolarização/preparo de mão de obra. Há um discurso que exige do professor compromisso com a qualidade educacional, aprimoramento profissional, responsabilidade pessoal, individualizada pela qualidade do trabalho docente. Não se investiga a construção do saber desse profissional. Não lhe é dada autonomia; há uma ênfase crescente nas orientações técnicas e, decisões e planos educacionais são impostos à revelia dos professores; centraliza-se cada vez mais o controle do desempenho docente através de provas aplicadas ao final dos cursos de diferentes níveis educacionais (Fundamental, Médio e Superior).

Nóvoa(1991:335) citando Mark Ginsburg, nos alerta para o fato de que os docentes encontram-se em um movimento profissional contraditório, onde a profissionalização é vista como

um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto elevam os seu rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Para avançarmos nas conquistas qualitativas da formação do professor, acreditamos ser necessário investir prioritariamente em dois aspectos: investigar como se dá a constituição do conhecimento do adulto e garantir a formação continuada.

Quanto à formação continuada, temos estudos e propostas representativas, trazidas por Fontana, Geraldi W., Geraldi C., Soares, Leite e Nóvoa, dentre outros. Este último observa que

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação , instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação , pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

(Nóvoa, 1991: 28)

Neste trabalho, refirimo-nos a autores que trabalham com a formação continuada do professor, e propomos ainda um olhar a partir da perspectiva dos estudos histórico-culturais, que procuram compreender a constituição do sujeito nas interações sociais. Nessa perspectiva acredita-se que é nelas que o sujeito compartilha informações e valores culturais mediados pela linguagem. Deste modo, acreditamos ser necessário investigar como se processa a elaboração/reelaboração do conhecimento do professor nos espaços educacionais.

Nesse sentido passamos a considerar quais são as contribuições dos vários outros na constituição do professor: “O outro” coordenador, o “outro” diretor, o “outro” cursos, leituras, o “outro” recursos tecnológicos, o “outro” aluno, procurando compreender quem e como se media a construção do conhecimento do professor.

Pensar o adulto-professor como sujeito em constante transformação no contexto educacional, sob o prisma das relações intersubjetivas, gera alterações no modo de pensar esse sujeito e as relações que ele estabelece no contexto escolar a partir de ações compartilhadas entre ele e o outro. Significa acreditar no professor e na *sua forma de ver e de interpretar [...] o mundo, levando-o a uma resignificação constante do seu conhecimento [...] estreitamente vinculado a sua história pessoal, sua formação e à sua experiência*”. (Braga, 1993:26).

Capítulo II

Ver-se Mediadora, Descobrimo-se Mediada – Problematizando as Relações Intersubjetivas na Sala de Aula

Posso saber Pedagogia, Biologia como Astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei o que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

(Paulo Freire, 1997:106)

A escola, nesses últimos anos, tem sido alvo dos mais diversificados temas de pesquisas, visando ao levantamento de argumentos que nos auxiliem em uma melhor compreensão das relações que compõem o processo de constituição do conhecimento.

Ao assumir uma perspectiva histórico-cultural, ao olhar para a instituição escolar, designada como lugar de construção e transmissão de conhecimento culturalmente constituído, destaca-se a participação do outro e o papel central da linguagem. Esse olhar revela-nos que este espaço social, composto por sujeitos, nos traz as mais variadas situações de significação do conhecimento.

Vygotsky nos ofereceu, através da sua obra, contribuições fundantes para a área da educação. Entendemos que nesta contribuição não é focalizado apenas o aluno, mas também o professor, que se constitui na relação pedagógica, apesar de ele não ter se referido a esse lugar/papel social quando propõe um dos conceitos que são centrais para a Educação: a Zona de Desenvolvimento Proximal².

² Vygotsky na sua obra Formação Social da Mente (1984) ressalta que o desenvolvimento da criança precisa ser avaliado de forma dinâmica, não só o que já foi adquirido, mas o que está em processo de maturação, chamando de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que o autor define como 'a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento

Valsiner e Van Der Ver (1996:375), comentam que

O trabalho que Vygotsky completou com referência à Zona de Desenvolvimento Proximal e à relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo é o aspecto mais conhecido de sua contribuição para a psicologia. Sua análise do papel essencial do outro social para o desenvolvimento cognitivo da criança é interessante e as implicações disso continuam sendo estudadas até hoje.

Quando Vygotsky se referia à escola, falava de um tempo histórico onde a sua função hegemônica começava a se impor, responsável pelo conhecimento sistematizado, e vista como geradora de mudanças em um país onde 80% da população era analfabeta, e onde sonhava-se sair de um estágio de sociedade semifeudal para um modelo “industrial moderno”³. Nesta época, observa Aranha (1996: 178)

após a revolução de 1917, ainda no período do governo de Lênin e antes do endurecimento da gestão stalinista, a União Soviética passa por um momento decisivo na sua história. Predomina um entusiasmo pela educação diante da necessidade de se formar o novo cidadão da sociedade revolucionária.

Vygotsky enxergava no processo educacional a possibilidade de mudança apregoada pela revolução. Acreditava na escola, mas também percebia a necessidade de mudanças como outros teóricos da época. Blonsky, por exemplo, se refere à “*educação/criação como a ‘influência e interferências planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de crescimento da criança’* (apud Veer & Valsiner, 1996: 67).

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes’.

³ M. Lúcia Aranha faz uma breve reconstituição da educação no contexto histórico/social da época, ao tratar da experiência socialista pós-revolução de 1917, em seu livro *História da Educação*.

O constructo de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto naquele momento histórico para que a avaliação instrucional das capacidades já consolidadas das crianças pudesse ser repensada, abriu a possibilidade de pensar a escola e sua participação qualitativamente diferenciadas no processo de desenvolvimento. Conforme ressalta Vygotsky: (1984: 95)

o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal

A partir das contribuições de Vygotsky, dentre outras, a importância do espaço escolar é ressaltada e o professor passa a ser focado como o mediador responsável pelas situações de ensino e construção de conhecimento. É desse adulto que se espera a condução do processo educacional.

A partir deste enfoque, algumas questões emergem: como podemos olhar para este professor, sujeito que produz, transmite e constitui conhecimento? Como entender o papel de mediador responsável pela elaboração de novos conhecimentos quando analisamos a dinâmica discursiva da sala de aula? Como podemos entender as colaborações mediativas na relação recíproca constituída entre adulto/criança, professor/aluno?

Focalizamos a figura do professor, procurando indícios de como esse sujeito, identificado como responsável pela mediação no processo de construção de conhecimento no contexto educacional, elabora seu próprio conhecimento, enquanto sujeito envolvido em trocas sociais nas quais ele sempre foi identificado como o personagem que leva o outro a construir. Procuraremos abrir possibilidades para que o adulto-professor seja analisado como um dos sujeitos da relação intersubjetiva no ambiente escolar que também o constitui.

Para encaminhar as discussões, retomo aqui uma experiência vivida por mim na sala de aula, enquanto professora, em 1994. Trago esse episódio com todos os questionamentos que ele suscitou, a fim de mostrar como considero complexa a participação do outro na elaboração do conhecimento do aluno, quantas variantes tem esse papel, e como ele vai se explicitando e sendo constituído pelo próprio professor.

Sala de Aula - 1ª série - 1994.

“ As crianças estão trabalhando com produção de texto e estou na sala à disposição deles. Uma criança me procura, me dá seu texto e pede para eu ler e verificar se está bom.

Começo a ler o texto e me deparo com a palavra CAZAMENTO. Aponto a palavra e peço para que leia:

-‘Cazamento!’

Nesse momento quero tentar levá-la a perceber a troca ortográfica, mas como ela leu e se satisfez, busco uma outra maneira:

- Você já viu esta palavra escrita em algum outro lugar ? - Ela pára, parece olhar para o nada e em seguida diz:

- “É com S!”

Apaga e refaz rapidamente.”

A partir desse fato comecei a utilizar, com as crianças que me procuravam, perguntas como:

“- Você já viu essa palavra escrita antes ?

- Como é que ela aparece escrita ?

- Onde é que você já leu essa palavra antes ?

- Procure se lembrar, você já deve ter visto essa palavra em algum outro lugar.” (Diário de campo – 1994).

O episódio apresentado é um recorte de uma situação onde o aluno apresenta uma dúvida ortográfica que, com certeza, ocorreu muitas vezes. Como também pode ser que muitas outras vezes eu tenha dado essa resposta a uma criança e provocado tal reação.

O que chama a atenção é que, apesar de estar há 10 anos na sala de aula, só naquele momento eu tomei consciência do como minha postura e fala poderiam ser mudadas de forma a melhorar a qualidade da interferência oferecida à criança. Essa consciência, naquele momento, me levou a redimensionar toda a relação interativa.

Foi um episódio que levou-me a uma reflexão. Embora tivesse utilizado um recurso sem nenhum planejamento prévio, chamou-me a atenção a reação por ele suscitada nas crianças. Tentando entender cada reação minha e também do aluno, e o que ambos provocávamos um no outro, fui percebendo que as ações e reações de professor e aluno iam compondo um momento de mediação dialética que parecia levar o aluno a uma aparente utilização da memória voluntária.

Apesar de já estar trabalhando com o processo de aquisição da língua escrita há dez anos e de sempre ter-me incomodado com o insucesso frente à questão ortográfica, somente há cinco anos consegui perceber na minha prática de sala de aula um recurso que poderia ajudar o aluno a avançar em relação ao domínio da ortografia padrão.

Até então, pautava minha atuação junto às crianças baseada no pressuposto de que, através da leitura, os erros e as dúvidas ortográficas desapareceriam. Considerava-me respaldada pelos lingüistas e pedagogos que pesquisam e estudam as questões da escrita, e também assumia que quanto mais o aluno lesse, mais avançaria no domínio das regras ortográficas. Com esse pressuposto teórico me sentia segura. Contudo, na sala de aula, junto ao aluno, verificava que não sabia exatamente como levá-lo a melhorar sua escrita apenas através da leitura.

As crianças liam muito, gostavam de ler, mas continuavam com erros

ortográficos incontáveis, apesar de eu estar sempre dizendo a eles:

“ - Leiam, que as trocas ortográficas vão desaparecer!”

Tomei consciência que jamais havia verbalizado algo como:

“- Leiam, prestem atenção em como as palavras são escritas, e na hora de escrever procurem se lembrar de onde vocês já leram essa palavra, usem a memória!”
“Como foi que eu já vi essa palavra escrita antes?”“

Ao repetir essas instruções, percebia que, em geral, as crianças entravam em um estado visível de reflexão e busca da resposta correta e, o que era melhor, na grande maioria das vezes a encontravam sem demonstrar qualquer dúvida. O que estava acontecendo ? O que minhas perguntas estavam produzindo nas crianças ? O que me levou a referir às lembranças à memória naquele momento ?

Mesmo estando há tanto tempo na sala de aula, nas diversas séries iniciais, eu ainda não havia descoberto a importância de verbalizar sobre o recurso da memória para a criança.

Fomos percebendo que a fala do professor, as palavras usadas por mim, os recursos que eu destacava, produziam efeitos diferenciados na dinâmica interativa; assim como as reações das crianças vão transformando as ações desse mesmo professor junto a elas.

Refletindo sobre essa abrangência e responsabilidade do papel do professor, reportamo-nos novamente à teoria vygotskyana, onde a questão da motivação é tratada não só como uma questão de necessidades individuais, mas como algo produzido nas relações com o outro. E sobre o desenvolvimento das funções da atenção e da memória Vygotsky (1984:41) ainda afirma que

Novas motivações, socialmente enraizadas e intensas, (...) leva[m] a uma

reorganização de todo o sistema voluntário e afetivo (...) A impulsão emocional (...) desloca-se da preocupação com o resultado para a natureza da solução.

Ao retomar esse episódio, relembramos de alguns desejos enquanto professora. Gostaríamos de apreender em que momentos o professor decide-se por usar uma ou outra estratégia pedagógica. Como procedimentos previamente planejados são trocados, alterados, para que, deliberadamente, o professor possa buscar outras maneiras de mediar a elaboração do conhecimento da criança. Como o adulto-professor é levado a sentir a “quase necessidade” de buscar soluções para suas próprias dúvidas? E, posteriormente, verificar como essas soluções serão adaptadas, utilizadas, na elaboração de conhecimento da criança.

No episódio apresentado, não era nenhum adulto mais capaz mediando meu conhecimento, mas sim a relação entre professor-aluno, sendo que o segundo levou o primeiro a rever, resignificar sua forma de participação, de ajuda no processo de domínio ortográfico. Foi o que possibilitou o flagrar-se, o flagrar-me através da participação do outro.

Nessa situação, o conceito de mediação cuja compreensão assumíamos no trabalho, contribuiu tanto para a produção quanto para a interpretação desse episódio na sala de aula. Em um momento posterior, foi a reflexão sobre esse episódio, a partir do pressuposto assumido, levou-nos a buscar mais indícios de como ele contribui para a formação do conceito na sala de aula, levando-nos a perguntar como a mediação com relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal poderia estar sendo utilizado ao analisarmos a ação do professor.

Sabemos que do professor é esperada a sistematização dos conceitos do conhecimento do aluno. Mas, enquanto sujeito, ele também sistematiza e transforma seu conhecimento, dentro do universo contraditório das relações intersubjetivas presentes na escola. Segundo Góes (1995 : 17) “*na sala de aula, o conhecimento*

parece acontecer tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre sujeitos” .

O adulto-professor parece produzir cultura, significação, conhecimento, nas relações que estabelece com o aluno. Esse conhecimento, apropriado através das relações sociais, promove desenvolvimento. É através da apropriação da cultura que o homem se constitui como ser humano.

Advém dessa crença a necessidade de se retomar a noção de sujeito interativo, que constitui seu conhecimento em relações dialógicas mediadas. Não é só o professor que diz para o aluno como resolver a questão da grafia correta das palavras, é a leitura do discurso do aluno que vai levando o professor a buscar novas abordagens, novos modos de dizer sobre a grafia. É nas trocas que estabelece com o sujeito que o professor retoma, (re)significa informações e procedimentos. É o aluno que parece levar o professor a lembrar, a criar procedimentos, pistas que o auxiliarão na memorização da grafia correta das palavras.

Como observa Góes, (1995: 4)

A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, mas se estende aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. A tese de constituição social (...) é configurada (...) nas práticas sociais e nos significados circulantes.

Essas observações nos levam a retomar a questão da ZDP e a linearidade com que este constructo vem sendo utilizado no contexto pedagógico, onde o adulto-professor é o mediador responsável por levar o aluno a construir seu conhecimento. No episódio da sala de aula, procuramos compreender quem mediou o conhecimento de quem. Nos questionamos se poderíamos afirmar qual dos sujeitos aprendeu mais ou melhor, quais conhecimentos foram revelados e quais ficaram velados, o que

seria então a ZDP proposta por Vygotsky. Retomemos mais uma vez Góes (1997:20) e suas considerações com relação a este constructo:

Em termos mais específicos, ele contribui para redefinir o desenvolvimento psicológico, enquanto um curso dinâmico e socialmente constituído de transformações, que abrange, de um lado, a consideração do passado, do presente e prospectivamente, do futuro; e de outro lado, o necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo.

A afirmação de Góes(1984:102) vem reforçar o que já havia sido dito por Vygotsky ao discorrer sobre o constructo de ZDP. Segundo o autor, *“existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobados por uma formulação hipotética imutável.”*

Quando retomamos o episódio da minha própria experiência de sala de aula, somos levada a refletir sobre o que minha palavra provocou na criança, “- Você já viu esta palavra escrita em algum outro lugar ?” Isso é uma forma de mediação, bem como o é a resposta que o aluno me dá, levando-me a repensar, a buscar novas estratégias para o trabalho com a grafia. Nós dois vimos, ouvimos e fomos capazes de lembrar, de rever nossos conhecimentos.

A partir da teoria vygotskiana, esse episódio que na sua cotidianidade era tão banal, ganhou um significado que nos levou a indagar e refletir mais sistematicamente sobre a mediação e a internalização do conhecimento. Levou-nos a buscar compreender, mais especificamente como o adulto-professor constitui-se na relação com os alunos, como ele, sujeito considerado o mais capaz, também tem seu conhecimento, suas certezas, sendo (re)significadas pelos vários outros presentes ou evocados no seu contexto de trabalho.

Na perspectiva histórico-cultural, procuramos situar a produção do conhecimento na relação, apontando formas de internalização da cultura, formas estabilizadas na

cultura. A palavra *casamento* grafada com S é uma forma que ficou estabilizada dentro dos vários movimentos da língua. É a norma convencionalizada, a regra estabelecida pelo grupo cultural e que deve ser (re)significada pela criança. Como observa Vygotsky (1984: 101), “aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.”

Dentre as várias observações feitas pela linha dos estudos histórico-culturais, Vygotsky explicita sua atenção e preocupação com os ambientes educacionais, pensando que a escola pode ser vista como uma das instituições sociais responsável pela transmissão do conhecimento científico e pela formação de novos conhecimentos.

Góes (1992,1993,1995,1997) aborda essa questão, resgatando alguns dos pressupostos lançados por Vygotsky, que têm trazido mudanças na maneira de enxergarmos o professor, o aluno e o papel da escola. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a autora, na tentativa de auxiliar a compreensão da participação do outro na constituição do conhecimento, procura explicitar o modelo:

S — S — O

Onde temos o Sujeito Cognoscente (**S**) - que elabora conhecimento; o Sujeito Mediador (**S**) – que vai mediar o conhecimento do sujeito cognoscente e vai se transformar também, na relação intersubjetiva e dialética que envolve o Objeto de Conhecimento (**O**).

A preocupação de Góes, que se torna fundamental para o trabalho que aqui propomos, é com a simplificação de leituras do modelo **S-S-O**. É minha intenção focar o professor e mostrá-lo como um dos atores da trama, atuando e sofrendo a ação da atuação dos outros atores no jogo dialógico da sala de aula.

No entanto, buscamos ainda indícios de como é importante perceber o professor

como um dos sujeitos envolvidos nas instâncias dialógicas, portanto sujeito também à mediação do outro. Para isso, consideramos, com Smolka (1997: 30), que

assim, ao nos perguntarmos sobre os modos de elaboração de conhecimentos e os modos de produção de sentidos num contexto institucional específico, de instrução formal, buscamos compreender como se configuram e se instauram, no e pelo discurso, sujeitos e objetos de conhecimento.

A indagação sobre como é estabelecida a constituição do sujeito sob o viés do recorte adulto-professor precisa ser recolocada. A “pedagogização” da ZDP e a centralidade do seu uso ao focalizar a criança precisam ser revistas. O professor também fazendo parte do ambiente escolar, é preciso destacar e buscar nas pistas deixadas no dia-a-dia da sala de aula, os indícios que auxiliem na leitura do processo da construção do conhecimento do sujeito professor. Faz-se necessário investigar como a história e a cultura vão marcando esse sujeito que ocupa o papel de responsável por mediar informações e promover desenvolvimento. Como ele assimila, se integra e se posiciona dentro da escola?

Na busca de resposta às perguntas colocadas, decidimos ir a campo enquanto pesquisadora na busca de indícios sobre a construção do conhecimento do professor no ambiente de sala de aula. Optamos por ocupar o lugar de pesquisadora em um espaço diferente do local onde era professora. A escolha para desenvolver o trabalho foi por uma turma de 1ª série do ensino fundamental, cujas crianças ainda não se encontravam completamente alfabetizadas. Nela, a comunicação entre os alunos e a professora se dava fortemente através da oralidade, do visto e do ouvido, mais do que pelo que é lido. Desse modo, a oralidade parece ganhar realce no contexto da sala de alfabetização.

É nessa série também que o conhecimento formal começa a ser mais sistematizado, com isso há uma expectativa cultural grande sobre a

criança, como também sobre o professor e sua competência em trabalhar com as várias áreas do conhecimento. Outro aspecto que consideramos, na seleção do local de observação foi que é nas primeiras séries do Ensino fundamental que encontramos, ainda com frequência, o professor polivalente, o que nos possibilitaria trabalhar com um adulto-professor que transita pelas diversas áreas do conhecimento. Esperávamos, assim, ampliar nosso universo de observação sobre a constituição do conhecimento do professor.

Capítulo III

O Professor e a Construção do Conhecimento: Considerações sobre o Papel do Outro

[...] durante toda minha vida admirei a Sócrates, naquele momento o admirei muito mais, porque teve respostas rápidas, o que não é surpreendente num homem como ele, mas o que me pareceu mais admirável foi ver, inicialmente, com que doçura, com que vontade, com que ar de aprovação recebeu as objeções daqueles jovens e, em seguida, com que sagacidade se deu conta da impressão que haviam produzido em nós e, enfim, com que habilidade nos tranqüilizou e, como a derrotados e postos em fuga, nos reuniu, nos fez voltar a cabeça e nos trouxe à discussão.

(Platão)

Desde o surgimento da escola e da sua organização enquanto instituição, o papel do professor passou por diferentes interpretações. E nesse final de século, podemos destacar brevemente algumas transformações que foram marcantes na interpretação desses vários papéis.

Do papel de mestres que conduziam discípulos na Grécia socrática à tia desconhecida tão propagada nos anos 80/90, o professor vem tendo seu papel resignificado pelos movimentos históricos da sociedade, da qual a escola é parte.

Retomando brevemente a análise do deslocamento do papel do professor já apontada anteriormente, focamos mais uma vez a relação professor–conhecimento. Destaca-se a autoridade do professor – transmissor inquestionável do conhecimentos, em seguida, aquele que dominava métodos e técnicas para a melhor transmissão de informações, sobretudo ancorado na psicologia comportamental. Nos anos 70, deslocase a ênfase do professor-transmissor e de sua metodologia para o aluno que constrói conhecimento por meio de situações-problema e de materiais desafiadores oferecidos

pelo professor.

Essas mudanças sentidas não só na escola fundamental, mas também nas escolas de ensino médio e superior, marcaram a formação do professor.

Quando falamos da escola no Brasil, não falamos de mudanças que vieram da própria escola, ou de um trabalho de reflexão sobre a prática vivida pelos professores, mas de reformas estabelecidas pelas leis federais, estaduais e municipais.

Com isso, ao nos aproximarmos da escola em momentos diferentes da nossa história, percebemos alterações em sua concepção, organização e funcionamento tais como: relação conhecimento/professor, relação família/escola, sistema de avaliação e controle disciplinar.

Mas percebemos que o conhecimento predominante que ela propaga, divulga e valoriza ainda, é o mesmo do início do século, já que é papel da escola informar sobre o conhecimento científico construído pelo homem. Mas parece que, em decorrência disto, os recursos pedagógicos utilizados pelo professor, perduram apesar das mudanças e reformas educacionais que tentam trazer para a escola contribuições mais recentes sobre a constituição do conhecimento. Há um movimento em direção à mudança para logo em seguida percebermos uma tentativa de volta ao conhecido, ou ao já dito, experimentado e aprovado ao longo da história da escola. Como observa Geraldi (1993:117) *menos por crença do que pela necessidade de controlá-la em si e nos seus resultados: as regras do jogo escolar valorizam a 'disciplina' e a caviliosidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal.*

Quando observamos a escola, muitas vezes vemos que os professores ensinam como seus professores lhes ensinaram. Isso pode levar-nos a uma primeira impressão de estagnação, como se o professor ficasse isolado, congelado no tempo, alheio a novas mudanças e descobertas – parecendo não ouvir/permitir a participação dos alunos na produção do conhecimento.

Podemos procurar e destacar, na atividade docente, indícios da influencia de outros sujeitos envolvidos na sua formação. Os outros professores que participaram da sua formação são também lembrados como modelo, e isso não é levado em consideração. Um olhar menos atento pode levar-nos a pensar que há uma rede de manutenção de procedimentos pedagógicos, dos modos de ação, de transmissão e de tratamento dos assuntos trabalhados na escola que perpassam o tempo. É o que Geraldi (1993: 158) nomeia como uma certa “fixidez”:

os diálogos de sala de aula se dão, com mudanças significativas na distribuição dos papéis entre os interlocutores em comparação à prática não escolar, com conseqüências nos valores atribuídos aos atos de fala praticados. Assim, a análise de diálogos efetivos de sala de aula pode mostrar como hipóteses científicas são traduzidas em conteúdos escolares, fixando respostas e, portanto, centrando-se numa distinção entre ‘certo/errado’ que vai se formando como ‘produto final’ do processo de escolarização.

Neste sistema, o professor passa a controlar a rotina da sala de aula, passa a cultivar uma autoridade que procura controlar tudo: o conteúdo dado, a abordagem, os pontos a serem avaliados, a disciplina durante o trabalho. Os alunos têm cada vez menos espaço, suas vozes são muitas vezes reprimidas, e valores lhes são dados dentro de uma teia de relações, onde em uma inversão de valores, o controle disciplinar assume *status* de fim e o trabalho com o conhecimento acaba por tornar-se meio.

Os professores são cobrados pelo controle disciplinar e pela boa qualidade das informações que devem ser transmitidas para os alunos, mas a estrutura escolar, que defende que o conhecimento é construído e que o sujeito se constitui nesse ambiente social, muda a expectativa quando o sujeito é o adulto-professor.

As descobertas sobre a elaboração do conhecimento parecem ser utilizadas

apenas para que se entenda e se respeite os alunos, como se só eles fossem os sujeitos presentes na escola. Os professores são cobrados para que usem novas informações, novos procedimentos, novas teorias que tragam contribuições para entender a elaboração do conhecimento dos sujeitos, seus alunos. Pouco, no entanto, indaga-se sobre como o professor, enquanto sujeito, elabora seu conhecimento e pouco se valoriza os elementos desse processo.

Acreditando que a elaboração do conhecimento sofre fortes influências do outro, esperava-se poder perceber esse adulto-professor, constituindo-se sujeito através das falas, das trocas, da cumplicidade na busca de soluções. Ou seja, quais são as condições de construção de conhecimento do professor.

Escolhemos uma escola municipal de Paulínia, pois naquele município, durante o ano de 1997, ano em que a pesquisa de campo foi realizada, as turmas de 1ª série do primeiro grau (hoje Ensino Fundamental), identificadas como turmas de alfabetização, contavam com duas professoras titulares que deveriam desenvolver o trabalho em conjunto. Uma possibilidade derivada dessa situação seria observar as (inter) mediações que ocorreriam entre elas e o como isso poderia repercutir na elaboração do conhecimento dessas duas professoras.

Essa informação chegou até mim através de uma dessas professoras. Priscila⁴ trabalhava em Paulínia e era também professora da rede particular de ensino de Campinas, na escola em que eu era coordenadora. Já nos conhecíamos antes de iniciar o trabalho de campo. Já possuíamos uma relação de trabalho de dois anos sendo em um deles companheira de turma quando trabalhávamos ambas com uma mesma 2ª série, eu como professora titular e ela como auxiliar. No ano seguinte, passei à coordenação do curso de 1ª a 4ª série, e Priscila passou a exercer a função de professora titular de 4ª série.

⁴ Os nomes utilizados para designar as professoras são fictícios.

Falei-lhe sobre o projeto de pesquisa e do interesse em desenvolvê-lo em uma sala de aula. Ela demonstrou interesse e disponibilidade desde o início. Pedi-lhe então que levasse a proposta de um encontro para a outra professora, Roberta, para assim conversarmos sobre o trabalho e decidirmos juntas sobre sua viabilidade.

Nossa proximidade, a informação de que, naquele ano, Priscila estaria trabalhando com uma turma de alfabetização, e que seriam duas professoras titulares a trabalharem juntas, o que não é comum nas salas de aula, foram informações importantes na escolha da turma. Além disso, ambas tinham em comum o fato de terem-se formado em Pedagogia na Unicamp, que é reconhecidamente um centro de excelência na formação de professores, e isso contribuiria para estimular minhas observações neste local.

Foi uma busca para tentar perceber as nuances que, eu esperava, ficariam mais claras para um olhar que pretendia ser mais atento e até isento, como se acreditasse, ainda naquele momento, que a isenção existisse. Era uma busca pelo apurar do meu olhar, o que eu “enxergo”, a partir do pressuposto que assumo.

O objetivo primeiro era investigar os indícios de como o adulto aprendia e elaborava as interferências e as colaborações desse ambiente de sala de aula para a construção do seu conhecimento. Como os adultos interagem/reagem com os alunos, com seus colegas, com a direção, com a coordenação pedagógica, com as informações novas que lhes chegam e com as antigas que são (re)significadas no contato diário com a escola? Como ele se vê ou não no domínio do conhecimento científico? O que o seu discurso revela sobre o seu saber?

A opção foi por fazer registros em vídeos que, depois de assistidos pelas professoras, seriam objeto de discussão (gravadas em áudio) com a pesquisadora. Poderíamos gravar em áudio os comentários e impressões que o material de vídeo pudesse causar nas professoras ao se assistirem, ao se verem atuando como professoras. Tínhamos algumas hipóteses sobre o flagrar-se dos sujeitos nesse

processo, e sobre o que isso poderia gerar na construção/resignificação do conhecimento.

Uma outra forma de registro adotada foi o diário de campo, que permitiu muitas vezes complementar acontecimentos e registrar impressões que escapavam à filmadora. Esse recurso mostrou-se importante no momento de registro desse trabalho, complementando episódios e registrando comentários que ganharam centralidade na pesquisa.

O primeiro olhar...

Quando cheguei pela primeira vez à escola em que este trabalho de pesquisa se realizou para conversar com as professoras, surpreendi-me, pois tinha em mente de escola pública que não combinava com a instituição com a qual me deparei. A escola está localizada em um bairro de construções populares, do tipo BNH, onde os moradores fizeram reformas que deram às casas características próprias, uma identidade. As ruas são largas, asfaltadas, e há uma grande quantidade de amplas avenidas que facilitam o acesso ao local. Bem ao lado do terreno da escola estavam em fase de acabamento novas casas populares, essas menores e mais simples do que as primeiras.

A escola era aparentemente nova, e o terreno onde ela estava localizada, bastante amplo. Nele havia uma quadra com tabelas de basquete e traves de futebol removíveis. Havia ainda um enorme gramado, mas poucas árvores usadas para abrigar os carros dos professores.

Dentro do prédio da escola, havia vasos grandes e bem cuidados, encontrei faxineiras que transitavam pelos corredores e salas mantendo tudo muito limpo. A escola possuía ainda uma cozinha grande, algumas cozinheiras que serviam o café da manhã dos alunos e das professoras, e a merenda no pátio coberto da escola, onde havia mesas e bancos para que os alunos pudessem se acomodar para fazerem as

refeições.

A secretaria da escola também era espaçosa, bem equipada (com computador, xerox, telefone, mimeógrafo, máquinas de escrever, móveis bem conservados). Todo o aspecto material parecia estar em perfeita ordem.

A sala da diretora e da orientadora eram bem modernas, com mesas moduladas, divisórias de vidro, tudo muito limpo.

Quando os professores iam chegando, percebi que se dirigiam ao relógio de ponto (foi a primeira vez que vi professores que tinham sua jornada de trabalho controlada por este tipo de instrumento). Depois do “ritual” do controle do ponto, eles se dirigiam à sala dos professores, igualmente ampla e limpa. Lá ficavam disponíveis xícaras preparadas para o café ou o chá, feitos na hora, com pão ou bolacha.

As professoras usavam roupas simples, com aparência de novas e adequadas à moda. Todas estavam sempre de unhas bem cuidadas, aparadas ou pintadas. A grande maioria das professoras usava batom e estava sempre bem penteada, demonstrando que tinha um cuidado especial com a aparência ao se apresentar para o trabalho.

Na sala dos professores, tomavam o café antes de irem para a classe. Numa das paredes dessa sala havia ainda uma estante com livros didáticos, para consulta. Em outro local próximo, encontravam-se jornais, das semanas anteriores. Os livros didáticos estavam sempre organizados na prateleira, já os jornais pareciam ser mais manuseados, pois mostravam uma certa desordem. Isso remeteu-me a um questionamento sobre as fontes de informações que parecem ser fortemente utilizadas na escola. Os livros didáticos são intensamente utilizados como fonte de consulta e busca de informações e de recursos técnicos que são passados aos alunos. Não havia disponível na sala dos professores jornais do dia, revistas, enciclopédias ou fontes mais modernas e ágeis de informação.

Pensando sobre esses indícios vistos nas primeiras visitas à escola, podemos refletir um pouco sobre o movimento e o tempo do conhecimento presente nas escolas. Ao vermos os livros didáticos como fonte de informações sobre esse meio educacional, nos reportamos a Ginzburg (1998: 21)

não é preciso exagerar quando se fala em filtros e intermediários deformadores. O fato de uma fonte não ser 'objetiva' (mas nem mesmo um inventário é 'objetivo') não significa que seja inutilizável. Uma crônica hostil pode fornecer testemunhos preciosos sobre o comportamento de uma comunidade.

Encontrava-se também na sala dos professores, um pacote de folhas de cartolina e outro de placas de isopor. Posteriormente fui informada de que aquele material ficava ali disponível caso surgisse alguma necessidade de uso emergencial.

Nas salas de aula encontrei cortinas, ventiladores e os vidros das janelas perfeitos. As crianças que freqüentavam a escola vinham bem vestidas e limpas. Algumas raras exceções passavam despercebidas no meio da multidão. Assistindo posteriormente aos registros em vídeo, percebi que os alunos estavam bem vestidos, calçados, com suas malas e estojos que revelam a moda da época. Através da observação, vi que os alunos têm acesso não só aos gêneros básicos de consumo, mas podem dedicar-se a seguir tendências da moda.

Esta escola estava equipada e apresentava portanto condições de estrutura e funcionamento bastante diferentes das escolas públicas que eu conhecia. E seus alunos demonstravam ter, também em casa, condições de alimentação e higiene adequadas. Não pareciam passar pelas necessidades materiais apontadas como comprometedoras do desempenho deles no trabalho escolar.

Desde o meu primeiro dia na sala dos professores, fui apresentada por Priscila como sua coordenadora da "outra escola". Entre as professoras encontrei

também uma ex-aluna da faculdade onde eu trabalho como docente. Priscila explicou ainda que eu era da Unicamp e que estava ali para conversar com a diretora sobre a possibilidade de fazer uma pesquisa de campo.

Ao retomar esses dados, reforço minha convicção da inexistência da neutralidade do pesquisador quando observa. Desde minha entrada nesse ambiente, o drama⁵ foi se compondo, pois me foi dado um papel e com ele vários detalhes foram sendo incorporados ao meu personagem que, em integração com os outros atores, passaria a nos transformar nesse novo espaço de relações.

Para Priscila, naquele momento, eu era a Cris: colega, coordenadora, professora da faculdade, pesquisadora da Unicamp, não necessariamente nesta ordem. E ela estava assumindo pela primeira vez uma turma de alfabetização ao lado de Roberta, uma professora que já havia trabalhado como professora alfabetizadora.

Para mim o momento era um misto de prazer e angústia pelo conflito de papéis que vivia. Sentia-me satisfeita por poder estar retomando meu papel de pesquisadora ligada à escola. Ao mesmo tempo vivia o conflito de não conseguir assumir um papel mais marcado pela observação, pois sentia cada dificuldade e angústia das professoras diante dos desafios. Sentia também o prazer de estar com as crianças e poder ver as mudanças rápidas pelas quais passam no processo de aquisição da escrita. Nunca deixei de ser professora, aprendi a ocupar o papel de professora pesquisadora, mesmo não sendo a professora titular daquela turma.

O ver e o ouvir...

Apesar da boa impressão que o espaço físico da escola me causou, desde meu primeiro contato com as professoras da 1ª série, ouvi-as fazendo uma análise sobre as condições de trabalho e da clientela da escola que eram contrárias ao que eu via. No

⁵ Segundo Politzer (1929:101), no nosso cotidiano estamos colocados dentro de dramas. “Aquilo que nos acontece são acontecimentos dramáticos; desempenhamos este ou aquele papel, etc. A visão que temos de nós mesmos é uma visão dramática: sabemos que fomos ator ou a testemunha destas ou daquelas cenas ou ações”

discurso das professoras apareciam crianças de uma condição econômica bastante desprivilegiada, e condições emocionais precárias causadas por conflitos familiares. As crianças da escola como um todo eram analisadas como tendo muitos problemas de comportamento.

As professoras diziam ainda que se sentiam sozinhas, uma vez que a estrutura de coordenação pedagógica da escola era insuficiente para dar o apoio que elas julgavam necessário. Ou seja, o discurso das professoras refletia o que eu conhecia da rede pública e o que é corrente. Ele era exatamente o que eu esperava encontrar na escola. Em contrapartida eu me encontrava surpreendida pelo que vislumbrei em termos de estrutura e também pela condição de vida que a aparência dos alunos revelava. Instalou-se assim uma contradição entre o visto e o dito.

O discurso sobre a escola mostrava-se mais forte do que as imagens interpretadas. O dito contrastava com o que meus olhos enxergavam. Já entre as professoras, todas pareciam falar e ver a mesma escola. Elas pareciam dizer-me daquela escola pública de que me falavam nos tempos de faculdade e que, eu sei, é a realidade da grande maioria das nossas escolas ainda hoje.

Essa primeira dicotomia entre o que eu ouvia e a imagem do que eu presenciava ali levou-me a refletir sobre o discurso que envolve o adulto-professor e o que ele indica sobre a constituição do seu conhecimento. Em que tempo esse discurso, agora proclamado por Priscila e Roberta, foi elaborado? Em que instituição? O quê, do dito, revela o que está sendo vivenciado? O que eu conseguia enxergar, o que eu escutava, conflitava com meu olhar.

Assim nos aproximávamos de algumas pistas que nos indicam a participação de outros na constituição do conhecimento do professor. Como sua formação acadêmica participa da sua ação pedagógica? Quais são as contribuições e as limitações do constructo de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky para a compreensão desse processo? Quem é o outro “*mais capaz*” na relação de

mediação que leva o “*menos capaz*” a (re)significar ou a elaborar novos conhecimentos? Quais seriam as marcas existentes sobre as trocas constantes de papéis nas relações intersubjetivas? E, por outro lado, como a resistência à mudança é produzida na dinâmica dessas relações ?

Nas análises sobre a constituição intersubjetiva do conhecimento, Góes (1997: 17), evidencia a não linearidade entre mediador – mediado no contexto escolar, onde a díade professor-aluno é enfocada como relação entre sujeitos, sem fixar o papel do mais capaz no adulto:

Assim, o papel do outro mostra-se muito complexo, não podendo ser examinado somente em termos de êxito ou do fracasso em ‘promover’ um funcionamento mais elevado na criança. Não se trata apenas de dizer que questões pertinentes ao âmbito pessoal ou disciplinar intervêm no processo; o próprio encontro de formas divergentes de elaboração dos sujeitos também apresenta características que indicam o envolvimento de confrontos e oposições na mediação de conhecimentos.

O olhar que ora se propõe procura identificar na leitura dos indícios os recursos do adulto-professor na (re)significação/constituição do seu conhecimento e a interferência/colaboração do(s) outro(s) que compõem o espaço pedagógico, em um esforço de compreender essa dinâmica do processo de construção do conhecimento do professor. Quem interfere/media/colabora na ZDP de quem?

E as professoras... ?

Desde a primeira vez que sentei com as professoras para explicar meu trabalho, elas faziam comentários que me deixavam em dúvida se eu estava sendo clara quanto ao meu objetivo. Eu falava sobre a construção do conhecimento do adulto, no caso, delas professoras. No entanto, durante toda nossa primeira conversa, ouvi-as falar sobre os alunos e as dificuldades que elas diziam enfrentar em decorrência da falta de

estrutura familiar das crianças e dos problemas de disciplina e convivência que enfrentaram com o grupo, no primeiro mês de aula.

Num primeiro momento parecia que não falávamos sobre a mesma coisa... Contudo será que não mesmo?

Enquanto apresentava para as professoras os objetivos do meu trabalho, talvez estivesse mais preocupada em me fazer entender do que em ouvi-las. Naquele momento, a impressão que tinha era de que falávamos sobre coisas diferentes. Eu falava do meu olhar sobre elas, e elas pareciam responder com o olhar delas sobre seus alunos, sobre as condições de trabalho, sobre a falta de uma estrutura pedagógica mais adequada, sobre as mudanças que a nova LDB, em vigor em 1996, estavam impondo ao município e às professoras.

Posteriormente, quando voltei a analisar esse nosso primeiro encontro, notei que talvez tenha sido nele que as condições de produção do conhecimento do adulto da instituição escolar tenham sido mais diretamente tratadas. Intencionalmente ou não, falávamos do drama e dos atores que compõem o ambiente escolar e de como estes interferem nas condições de produção e (re)significação do conhecimento do adulto-professor, que nele está inserido.

A leitura de Ezpeleta (1989:66) nos traz uma contribuição para pensarmos sobre a rotina do professor dentro da escola:

Na vida do dia-a-dia são eles que, como sujeitos, apropriam-se dos usos, das formas, das tradições que dão continuidade relativa à escola. É através do intercâmbio cotidiano que se conserva a inter-relação das ações e a unidade do sujeito e que se recupera a história, portadora de sentido para a prática social.

Não conseguiríamos buscar indícios da construção do conhecimento do professor se concebêssemos esse profissional e a escola isolados,

descontextualizados histórica e culturalmente. Era preciso acostumar os olhos a tantas diversidades, a tantos detalhes para que neles encontrássemos indícios de como o(s) outro(s) interfere(m) e participam da construção do conhecimento do professor. Mas esse seria só meu primeiro encontro com as professoras, onde planejaríamos como seria minha entrada na sala de aula, para iniciar o registro em vídeo.

Como chegar, se chegar, fazer parte, olhar de fora? Como assumir o papel de pesquisador?

Desde que me decidi pelo trabalho na escola, minha preocupação foi a aproximação e o uso que estaria fazendo deste espaço. O respeito pelo lugar e pela autoridade do professor sempre me preocuparam. Como chegar à sala, passar a fazer parte do grupo sem alterar bruscamente a rotina de trabalho da classe?

Logo que voltei a me encontrar com as professoras, após as primeiras filmagens, percebia-as ansiosas por saber se eu havia assistido à fita e o que havia achado. Comentava rapidamente pontos que haviam me chamado a atenção. Só depois de alguns dias de filmagem é que tive um impulso, que mais tarde entenderia ter sido um gesto que estreitou os laços de confiança entre nós. A cada filmagem terminada, eu entregava a fita às professoras. Elas passaram a assisti-la antes do que eu. Este fato trouxe um clima de confiança, de menos ansiedade, além de gerar comentários interessantes sobre o assistir-se.

O ver-se muitas vezes revela-nos uma nova faceta. Ora agradável, ora não muito fácil de ser vista. Mas o objetivo maior naquele momento era compartilhar, dividir os registros coletados, nos quais éramos todas protagonistas: as professoras, seus alunos e eu, a pesquisadora. Com isso, me sentia cada vez mais inserida no grupo, aprendia como as ações de cada um de nós interferia no bem estar do grupo, no envolvimento na confiança de trabalharmos realmente juntas.

Estabeleceu-se uma troca não planejada, eu auxiliava as crianças junto com as

professoras, trocávamos idéias enquanto eu buscava indícios da participação do outro na constituição do adulto e, ao mesmo tempo, agia e reagia dentro deste movimento. Tornava-me mais um dos adultos deste grupo que interferia e resignificava certezas, enquanto meu conhecimento também ia se alterando nessas trocas. Assim, de observadora, passei também a sujeito da observação.

No bojo das relações sociais, trocávamos de papel o tempo inteiro: na troca de olhares, na troca de opiniões, na cumplicidade em relação às decisões tomadas. Éramos professoras e pesquisadora, pesquisadora-professora e professoras-pesquisadoras dividindo o trabalho de busca de pistas sobre a construção do conhecimento. Uma busca que também gerava angústia, pois as relações de poder inerentes a cada um desses papéis permeavam nosso trabalho todo o tempo. Havia sujeitos em processo de constituição, constituição de conhecimento permeado, sempre, pelas relações de poder que fazem parte das relações humanas desde os primórdios da convivência em grupo.

A dificuldade que eu sentia era enorme, pois queria me distanciar do meu papel de professora e ocupar o lugar de pesquisador participante, sem no entanto levar para essa relação outros papéis que exercia, como o de coordenadora e o de professora do 3º grau. Esse foi um desafio que se fez presente durante todo o trabalho empírico: a busca do meu espaço de atuação junto às professoras. Onde ora o fato de ser professora alfabetizadora e pesquisadora completava nosso encontro, ora o fato de ser pesquisadora se sobressaía e a tensão desses papéis era posta na relação.

Ao olhar para o cotidiano da sala de aula, percebemos com Góes (1997:17) que:

Não se trata apenas de dizer que questões pertinentes ao âmbito pessoal e disciplinar intervêm no processo; o próprio encontro de formas divergentes de elaboração dos sujeitos também apresenta características que indicam o envolvimento de confrontos e oposições na mediação de conhecimentos.

Em nosso olhar sobre a escola, pretendemos ver não só a criança, mas também o adulto que divide este espaço social. Ou seja, o foco do nosso olhar é sobre o professor e o(s) outro(s) envolvido(s) na reelaboração do seu conhecimento como sujeito dessa ação dialógica. Pretendemos considerar o professor como sujeito que também aprende e se desenvolve enquanto ensina. Ou seja, o professor age na construção de conhecimento e desenvolvimento que ocorre no espaço escolar e também reage nas trocas que estabelece no ambiente escolar. Ele faz parte das relações interativas que se estabelecem na sala de aula. Dentro da perspectiva histórico-cultural o conhecimento, não só da criança, mas dos “sujeitos”, Fontana (1996: 122):

é considerado como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultantes de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados (...) que é mediado pela palavra e nela materializado.

O desafio é buscar indícios de como o conhecimento do professor também é constituído na relação de sala de aula. É interpretar os indícios de que o aluno é um sujeito importante na constituição do conhecimento do adulto-professor. Foi a necessidade de buscar esses indícios que me levou a esse trabalho de campo.

Colocar-me como pesquisadora no início, significou um desafio. Depois de passar 10 anos trabalhando diretamente com as crianças, assumi com dificuldade e preocupação o papel de pesquisadora. Nos primeiros momentos da pesquisa de campo, quando percebia que alguma criança precisava de ajuda, atirava-me em sua direção para atendê-la, assumia o papel da professora que venho desempenhando há tantos anos, fugindo do que eu havia me proposto, que era observar as professoras.

Foi difícil tentar ir a campo com o objetivo de ver a professora e me ver professora, sem querer me mostrar. Foi difícil me convencer sobre a minha atuação

dentro da pesquisa empírica, sobre como o meu olhar chegaria sobre as situações para que eu pudesse interpretá-las e compreender qual papel eu ocuparia para poder fazer os recortes que precisava fazer.

As professoras já sabiam antes da minha chegada que eu era uma coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental em outra instituição, onde uma delas trabalhava comigo. Minha preocupação era com que todas nós aprendêssemos a me ver em outro papel, o de pesquisadora. No início eu tinha dúvidas de como me estabeleceria pesquisadora participante sem no entanto, invadir o espaço das professoras ou elas se sentirem constrangidas com a minha presença. A minha dificuldade era definir minha atuação, sem trazer para essa escola meu papel de coordenadora.

Essas contingências marcaram as condições da pesquisa, pois eu não queria ser o outro que interferiria na construção do conhecimento delas. Queria antes, ver a participação dos alunos nessa constituição. Minha chegada foi marcada pela tentativa de distanciamento do lugar que eu ocupava em outras instituições. Seja pelas imagens que minhas outras funções suscitaria na nossa relação, seja pela interferência que poderiam trazer à pesquisa. Nos nossos primeiros encontros, procurei manter-me mais observadora e menos participante, para que um novo espaço de atuação entre meu trabalho de pesquisadora e o delas fosse construído a partir dessa nova convivência que estabelecíamos. Era na atuação entre elas, delas com os alunos, deles com elas que eu me centraria nesse primeiro momento.

As próprias professoras, quando refletem sobre sua prática, falam do trabalho realizado e revelam a participação do outro. Os papéis e a ação vão sendo montados, transformados e (re)planejados junto com preocupações como: poder, respeito pelo espaço do outro, preocupação do mais experiente em garantir espaço para a formação do menos experiente, a novidade para ambas as professoras em dividir o espaço de trabalho, a função de professora. As falas indicavam que em meio à preocupação de ensinar, está a de aprender, mesmo sem haver sempre um planejamento prévio. Isso

podemos notar nos trechos que seguem.

Roberta: “A Priscila lê, enquanto eu vou tirando o material do armário, organizando o que a gente vai fazer. Depois, em seguida, normalmente a gente entra com uma atividade de Português. Aí normalmente eu entro. A Priscila tem feito muitas aulas de Matemática, principalmente as aulas de livro. A gente tem procurado assim... se revezar, porque no início predominava muito assim a minha pessoa. E isso não é bom, porque ninguém aqui... não tem uma auxiliar e uma professora, as duas são professoras. Agora a gente está começando a se equilibrar melhor.” (Transcrição de cassete, 1/9/97).

Priscila: “Porque na verdade, quando a gente começou... é... tinha esse aspecto mesmo, eu já tinha até colocado para a Ro, eu falei: ‘– Olha Ro, eu não tenho experiência de primeira série, então a princípio eu estou mesmo’... Porque é diferente se eu estivesse sozinha com a sala, o meu... desenvolvimento... do que... eu... tendo uma pessoa experiente do meu lado. Você sempre se conduz por alguma coisa que o outro fez que você... te chamou a atenção.” (Transcrição de cassete, 1/9/97).

. Ao finalizar seu comentário sobre seu trabalho no início do ano, Priscila nos faz lembrar Platão quando em Fédon. (1996:136) fala do lembrar, da reminiscência

quando um homem ao ver ou ouvir alguma coisa, ou a percebe por qualquer de seus outros sentidos, não conhece apenas a coisa que chama a sua atenção, mas, ao mesmo tempo, pensa em outra que não depende de seu modo de conhecer, mas de um diferente.

A fala da Priscila nos remete à preocupação do professor em aprender com o outro, mesmo que dele é esperado o já saber, e mesmo que esse outro também seja um professor. Uma situação que a princípio deveria proporcionar momentos de troca e constituição de conhecimento, acaba gerando tensão e angústia, como se o ensinar e o

fazer junto não fosse permitido aos sujeitos professores.

A fala de Roberta parece evidenciar o peso de ser adulto, em uma cultura que tem por tradição que o conhecimento é passado dos mais velhos (mais experientes) para os mais novos (menos experientes). Nessa mesma cultura, ser professor é ser o detentor do conhecimento, é ter a obrigação de saber, sempre, como e o quê ensinar. O adulto-professor sempre foi visto, e continua a ser, como o sujeito que leva a criança a construir conhecimento. Comênio (1957:134) , já em 1627, ajuda-nos a resumir essa expectativa que sobre esse sujeito recai:

desde há muito, por salutar conselho, se introduziu o costume de muitos, em conjunto, confiarem a educação de seus filhos a pessoas escolhidas, notáveis pela sua inteligência e pela pureza dos seus costumes. A esses formadores da juventude, é costume dar o nome de preceptores, mestres, mestres-escola e professores: os locais destinados a esses exercícios comuns recebem o nome de escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias, etc.

A construção do conhecimento, tão defendida pelos educadores, parece portanto não poder valer para um adulto, nem mesmo para o adulto-professor. A possibilidade das trocas intersubjetivas presentes na sala de aula parece excluir o professor, pois ele mesmo não parece se ver como sujeito dessa relação. O fazer junto, a troca, é explicada com certo pesar, como se aprender com o outro fosse, para o professor, um aspecto negativo.

A fala de Priscila nos dá assim algumas pistas sobre o que culturalmente se espera do professor. Que ele chegue à sala de aula e comece a desempenhar seu papel. Sem ajuda, pois professores, como já definiu Comênio, são “*pessoas escolhidas, notáveis pela sua inteligência e pela pureza dos seus costumes*”. Não são permitidos a eles dúvidas, plágios, reproduções. É esperado um trabalho novo, interessante, diferente, envolvente, atrativo aos alunos. Mas se voltarmos à última

afirmação de Priscila: “Você sempre se conduz por alguma coisa que o outro fez que você... te chamou a atenção”, Notamos que na verdade ela nos mostra um dos caminhos da construção dos nossos conhecimentos, das nossas decisões em uma sala de aula.

À medida que nós, atores do processo desencadeado, nos sentávamos para conversar sobre as gravações feitas, algumas constatações eram feitas pelas professoras sobre a dinâmica da sala de aula, e surgiam reflexões geradas pelo fato de se assistirem. Aspectos da constituição do adulto-professor, a possibilidade de trocas intersubjetivas abertas no espaço da sala de aula, pareciam evidenciar-se, não de forma clara e linear, no fazer, nas tomadas de decisão, na necessidade de ação, no conflito dos papéis e na elucidação das afinidades dos sujeitos envolvidos na ação.

Neste ponto nos perguntamos se o conceito de ZDP é suficiente para entendermos as possibilidades de elaboração de conhecimento nos espaços educacionais, como havia pensado Vygotsky. Para refletir sobre este ponto, consideremos um outro momento da conversa.

1. Priscila : “Em nenhum momento, a gente chegou... isto que eu acho interessante, né? Em nenhum momento a gente chegou e falou: – bom, a Ro vai fazer isso e isso e aquilo. E eu vou fazer isso e isso, e aquilo. Isso foi se delineando com o passar do tempo, e nesse segundo semestre, mesmo a gente não tendo conversado, parece que tá bem mais claro.

2. Roberta: Aos poucos vai se equilibrando.

3. Priscila: O que cada uma tem mais facilidade ou prefere, ou... né...? Na distribuição parece que tá mais claro pra gente. Embora a gente não tenha conversado pra dividir a tarefa. (Transcrição de cassete – 1/9/97)

Tentamos, neste momento, focar as duas professoras, não podemos deixar de estender o olhar para os outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar, que na pesquisa feita, eram crianças, na sua grande maioria com oito anos de idade. Nos perguntamos quais são as contribuições desses sujeitos na constituição do

conhecimento do professor; como seus gestos, suas interferências orais são significadas pelas professoras; como esses sujeitos interferem na constituição do conhecimento do professor; de onde vem a afirmação de que a escola é uma das instituições sociais que mais resiste às mudanças, e onde poderíamos estar buscando pistas para entendermos melhor esta afirmação.

Capítulo IV

Em Busca de Indícios da Construção do Conhecimento do Professor

Para elucidar os movimentos de idéias que atingiram a escola e que proclamaram as possibilidades de grandes transformações, vale a pena comentar sobre as tendências da Psicologia que influenciaram a escola de modo significativo nas últimas décadas, procurando apontar como elas repercutem nas práticas dos professores.

Nas décadas de 40 a 60 deste século XX, podemos identificar no Brasil influências da Psicologia Comportamentalista que apregoavam a formação do aluno através de atividades de estímulos-respostas, provocados pelo professor, identificado como o centralizador do conhecimento, o responsável por desenvolver nos alunos, comportamentos que lhes seriam vantajosos no futuro. Para isso, eram criados exercícios, treinos e práticas que reforçariam os condicionamentos eleitos pela escola como essenciais para o aprendizado da criança.

Ao professor era dada a tarefa de criar métodos de controle e ambientes propícios ao aprendizado do aluno. Caso isso não ocorresse, seriam condenados primeiro o professor, se não houvesse criado recursos adequados e depois os alunos caso não se adequassem às situações de aprendizagem criadas pelo professor. Assim refere-se Skinner (1994: 382) a esse quadro:

O professor, muitas vezes com má vontade, usa as fontes de poder de que dispõe no controle pessoal, para se tornar ou tornar aquilo que ensina, interessante; em outras palavras, tornar-se um “ator”. Fornecem-se livros de texto com figuras e diagramas que se assemelham a exposições de matéria em revistas ou jornais, e completam-se leituras com

demonstrações e “recursos visuais”. Arranjam-se circunstâncias especialmente favoráveis para a execução do comportamento a ser controlado pela instituição educacional: planejam-se livrarias para tornar os livros mais prontamente acessíveis, os laboratórios são expandidos e melhorados, providencia-se facilidades para pesquisas de campo e períodos de estudo em locais especialmente favoráveis. Os sujeitos que não se adaptam facilmente a essas técnicas, freqüentemente são menosprezados ou rejeitados.

Ao professor, dentro desta perspectiva, cabe a tarefa de dominar as técnicas de reforço legadas às instituições educacionais: notas, promoções, diplomas, medalhas. Técnicas que são ensinadas aos professores da mesma forma que às crianças. Essa maneira de pensar marcava também os cursos de formação de professores. A educação, nesta perspectiva, “dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção” (Skinner, 1994: 378).

Nessa perspectiva, o conteúdo e a sua transmissão passam a ser super valorizados juntamente com técnicas de controle do comportamento.

Em termos da prática, levada a efeito na sala de aula, podemos dizer que a abordagem comportamentalista tem sido a mais marcante interferência da Psicologia na Educação (Kantor, 1968). Ou seja, na rotina da escola, as ações realizadas se pautam por prescrições advindas dessa perspectiva teórica. Assim sendo a aprendizagem é marcada pela repetição, fixação, punição, “quantidade”, que caracterizam padrões de qualidade. Hoje ainda encontramos muitos educadores que se baseiam em tais pressupostos para desenvolverem seu trabalho na sala de aula. É a concepção da relação direta entre ensino e aprendizagem, em que a Educação é vista como a correspondência direta entre a quantidade do que se aprende e a quantidade do que se ensina (visão tradicional). O professor ensina e o aluno aprende. Sob essa perspectiva, a ênfase é dada ao método de ensino, pois é ele que auxiliará o professor na sua tarefa de ensinar.

Simultaneamente, no entanto, o movimento da Escola Nova (Saviani, 1993) também repercute no ensino. Teorias psicológicas de fundamento escolanovista-desenvolvimentista, chegam para fundamentar os procedimentos pedagógicos do educador que se percebe na encruzilhada entre seu método e as novas concepções educacionais que muitas vezes o colocam como o vilão do fracasso escolar. O professor passa de mestre a estorvo da construção quase natural do conhecimento da criança.

Na década de 70, começam a surgir mais fortemente na Educação os ecos da teoria cognitivista, que também influenciam a escola. O discurso do ensinar-aprender é trocado pelo discurso da busca da qualidade e de construção de conhecimento. O aluno deve ser o responsável pela construção do seu próprio conhecimento.

Outros argumentos ainda são incorporados à lista do novo discurso: o que se aprende não espelha o que se ensina; o sujeito é ativo na construção do conhecimento; o papel do professor é encorajar, facilitar essa construção através das experiências cooperativas (trabalhos em grupo) que são intensificadas; o meio social apenas modula o processo que é próprio do sujeito, e a construção individual de conhecimento.

Dentre as novas perspectivas, destaca-se a influência da psicologia piagetina que se contrapunha, de maneira radical, ao behaviorismo. De acordo com a teoria de Piaget, ao relacionar-se com o seu meio, a criança exhibe algumas estruturas ou organizações de ação e pensamento, que o autor denominou estágios.

A idéia desses estágios vieram a colaborar muito com quem trabalha com crianças. Mas sem dúvida, sua maior colaboração foi esclarecer que o conhecimento humano se dá de forma lenta e gradual, ou seja, é um processo que vai se construindo internamente, à partir das relações do homem com o ambiente onde ele vive, e as respostas que esse ambiente obriga esse homem a formar; este passa a usar suas estruturas biológicas e a se reestruturar de acordo com novos desafios. Para que haja

a adaptação do homem frente aos novos desafios, é necessário que os organismos passem por processos de assimilação e de acomodação.

Esses dois processos, de assimilação e acomodação, ocorrem simultaneamente, gerando desenvolvimento físico e cognitivo. E o sujeito participa ativamente desse processo, buscando novos desafios, direcionando e experimentando sempre novos meios de regular o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, entre crescimento e aprendizagem no desenvolvimento. A esse movimento, Piaget denominou equilíbrio.

Segundo a teoria piagetiana, a equilíbrio é a tradução da mudança de estágios inferiores para os estágios mais elevados de equilíbrio. Para Piaget, é justamente essa busca de respostas cada vez mais satisfatórias que acaba impulsionando o ser humano a construir níveis mais abstratos de pensamento, que vão se tornando cada vez mais abrangentes e acabam impulsionando a criança a sempre estar buscando novos conhecimentos. Novos conhecimentos que requerem novas estruturas, que são construídas sempre que a criança passa por experiências novas e significativas. A criança só constrói um novo conhecimento se possui estruturas que amparem esse novo e os novos conhecimentos emergem da experiência do ato de fazer.

Quando as idéias de Piaget chegam à escola, a educação se vê obrigada a fazer uma revisão dos seus métodos e a repensar suas posturas teóricas, pois os professores passariam a estar diante de uma perspectiva teórica que fala de desenvolvimento intelectual de construção interna de conhecimento. Não eram propostos métodos, mas mostrados os caminhos pelos quais as crianças constroem seus conhecimentos.

Piaget não demonstrou preocupação com a instituição escolar enquanto espaço de construção de conhecimento. Muito pelo contrário, segundo Castorina (1996), este autor não pensava as categorias epistemológicas por ele defendidas sendo trabalhadas

nas instituições escolares. Piaget desconfiava, ainda, que a escola organizada como transmissora de conceitos, como era, poderia na verdade prejudicar a construção infantil, pois ao longo de toda a história da escola, a instrução desconsiderava os mecanismos de elaboração da criança.

Mesmo Piaget não tendo dedicado sua atenção à instituição escolar, a influência do seu trabalho na escola hoje é inegável. Nas escolas infantis, os pressupostos piagetianos ganharam muita força na década de 70. Também dessa década é o trabalho de Emília Ferreiro, que repercutiu de maneira particularmente intensa no Brasil, na década de 80, no sistema de alfabetização e nos primeiros anos do ensino fundamental.

O uso feito pela instituição escolar das elaborações teóricas desses autores trouxe algumas dificuldades. Leituras mais superficiais das teorias acabaram levando para a sala de aula uma visão espontaneísta de alfabetização, ao apregoar que era a própria criança, sozinha que, construiria seu conhecimento. Não seria mais papel do professor e nem da escola ensinar, orientar ou passar qualquer tipo de informação sobre o sistema de escrita, pois tudo isso aconteceria *naturalmente*.

Essa visão de naturalismo e psicologização da Educação, onde estudos da Psicologia são trazidos para dentro da sala de aula, transferidos literalmente sem que se tenha a preocupação de, a partir das contribuições da Psicologia, trazer novas ações ao ambiente pedagógico. O que acabou por render críticas violentas ao construtivismo, ao modo como ele chegou à escola.

Contudo, apesar de ter sido às vezes utilizada de maneira inadequada, a teoria de Piaget pode sustentar importantes trabalhos na prática pedagógica, se usarmos os conceitos prévios adquiridos pelos alunos, e a partir deles novas construções forem elaboradas.

As idéias de transmitir e de ensinar passaram a ser confundidas. É como se o

professor precisasse se apagar. A escola começa, então, a valorizar o conhecimento que o aluno já possuía. O professor é instruído para criar situações cognitivamente desafiadoras sem, no entanto, compartilhar das construções individuais/internas do conhecimento do aluno. Góes (1997) também aponta que

algumas sincretizações de propostas educacionais nessa linha, tenderam a tomar o funcionamento assimétrico entre professor e aluno como um problema a ser contornado com cuidado ou até mesmo como um obstáculo para a construção individual. Assim, dentre as leituras da tese de um sujeito cognoscente ativo e construtivo, as derivações por vezes discrepam das formulações teóricas em que alegam se fundamentar. Aparecem, por exemplo, prescrições pelas quais o adulto deve deixar que a criança funcione com suas próprias formas de elaboração, pois as aprendizagens dependem, essencialmente, da capacidade espontânea, individual e auto-estruturante do sujeito cognoscente.

Na década de 80, começam a ser divulgadas as idéias advindas de concepções Sócio-históricas da Educação. As relações intersubjetivas passam a ganhar destaque nas reflexões. Vygotsky se firma como o representante mais expressivo dessa nova abordagem, que elege a escola como espaço de transmissão de informação, de construção de conhecimento e responsável também pela promoção de desenvolvimento.

Ao final da década de 80 e início da de 90, começam a tomar vulto nos espaços educacionais brasileiros a teoria Histórico-cultural, com trabalhos como os de Smolka e Góes sobre o desenvolvimento do sujeito. As concepções de transmissão de conhecimento ou de construções espontâneas do saber passam a ser confrontadas com as idéias do sujeito interativo – aquele que elabora conhecimento através de processos necessariamente mediados, onde o outro, a linguagem e o funcionamento dialógico têm papel fundamental.

Essas tendências da psicologia vão novamente produzir impactos na escola, sem métodos pedagógicos definidos, mas com idéias que redimensionam a função social da escola e o papel do professor enquanto o sujeito responsável pela dinâmica interativa que deve ocorrer na sala de aula. Não existe ainda uma teoria pedagógica pensada a partir desses pressupostos, mas essa nova abordagem tem suscitado questionamentos e propostas para a prática pedagógica, em que se tenta criar um ambiente que permita as trocas entre os sujeitos envolvidos.

Todas essas diferentes concepções estão imbricadas hoje nas práticas cotidianas. E o professor, que espaços conquistou na sua formação e na necessidade de reflexão sobre novas idéias cada vez mais presentes nas discussões educacionais? Como o professor usou ou usa, ou até recusa e por que recusa essas idéias?

Laplane e Smolka (1993:79) observam:

As teorias constituem (...) um lugar do qual se olha a prática cotidiana. (...) Como o professor vê a sua própria prática quando ele se identifica com uma determinada teoria ou se proclama adepto dela?(...) O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. (...) Ao observarmos as práticas do professor em sala de aula, não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os princípios teóricos que norteiam a sua ação.

A perspectiva histórico-cultural dos trabalhos sobre Educação considera que desenvolvimento humano e conhecimento são socialmente constituídos. É a partir da interação do sujeito com seus pares que o conhecimento vai sendo elaborado. Com a

centralidade da participação do outro no processo de construção do conhecimento, o conceito de autonomia (fazer por si mesmo) não abrange todas as possibilidades do desenvolvimento do sujeito.

Não só o conhecimento consolidado já constituído, mas conhecimentos em processo de construção, com a colaboração de outros, passam a ser necessariamente considerados no processo de constituição do sujeito.

Ao falar da participação do outro neste processo, Vygotsky se remete à participação do adulto, ou de outro mais capaz, na elaboração do conhecimento que gera o desenvolvimento infantil. Ressalta que, sob a interferência de outro, o sujeito consegue realizar tarefas que ainda não realizaria sozinho. Com isso, capacidades ainda em construção passam a ganhar importância quando o autor fala de Zona de Desenvolvimento Proximal. Este constructo, pouco explorado, ganhou a atenção dos mais diferentes teóricos do nosso tempo. Seja pelas possibilidades de mudanças que ele sinalizava no desenvolvimento do sujeito, seja pela precariedade nas suas formulações⁶, acabou abrindo espaço para as mais variadas interpretações e utilizações, principalmente na escola.

Comentando sobre as várias interpretações desse constructo, principalmente no âmbito educacional, Valsiner e Van Der Veer (1991) já apontaram algumas variações no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Góes (1995) analisa essas variações de interpretação dada a ZDP, onde o constructo é lido como: período de prontidão para aprender, de sensibilidade para novas formas de ação, de construção de capacidade a partir de “andaimes” fornecidos pelo outro, de atividade conjunta, etc. . Góes destaca, ainda que Valsiner e Van Der Veer alertam para os desdobramentos tão múltiplos que acabam gerando um distanciamento da idéia de Vygotsky. Um exemplo é a inclusão de interpretações maturacionistas, em que a ZDP seria a possibilidade do outro interferir em um potencial que já faz parte da criança.

⁶ Com a morte precoce de Vygotsky, muitas de suas idéias foram postuladas, mas não houve tempo para o desenvolvimento ou estudos decorrentes; o que não as torna menos importantes, mas deixa sim, um espaço de pesquisa a ser realizada, para que se aprofundem as idéias esboçadas pelo autor.

Nesse contexto de discussão é que considero importante levantar a questão que, ao ser trazida para a escola, não inclui o professor, sujeito presente na sala de aula, como um dos sujeitos envolvidos na relação de construção de conhecimento-desenvolvimento, legando sempre ao adulto o papel “cristalizado” do outro mais capaz.

Em seu trabalho, Góes (1995) ainda analisava os movimentos que a utilização do conceito de ZDP imprimia aos discursos pedagógicos. Apoiando-se na idéia das possibilidades da ação empírica a partir desse conceito, identificavam o professor como o parceiro que atua, cria, usa, desenvolve o conhecimento do aluno, utilizando-se do constructo de ZDP.

Nesse mesmo trabalho de 1995, a autora mostrou ainda como outros discursos viam a sala de aula como espaços dialógicos onde ocorrem trocas intersubjetivas (Wertch). Mas vemos ainda, que “alguns autores transformam o conceito em uma entidade empírica em que o “proximal” deve ser operacionalizado, e a “zona” , mensurada (por exemplo, Brown e Ferrara – 1985).”

O que se percebe na escola, é uma busca incessante por saídas, fórmulas, soluções que a auxiliem no desempenho do seu papel social. Saídas que na grande maioria das vezes, não partem de reflexões da sua própria prática, e não incluem o preparo do professor. Percebemos um uso indevido de conhecimentos descontextualizados historicamente, o que gera equívocos teóricos e metodológicos.

Nesse contexto, considero que vale focar de maneira mais circunscrita o professor, adulto identificado como o outro responsável pela sala de aula. Procuramos buscar indícios de como esse sujeito elabora seu conhecimento, interfere, media e é mediado no seu desenvolvimento pelo conhecimento.

Quando olhamos a história recente da escola, percebemos que nos últimos 40 anos, diferentes teóricos influenciaram as condutas pedagógicas, criando, muitas

vezes, “modismos”, que arrastam o professor a reboque. Foram criadas leis e idéias que defendem revisões na relação professor – alunos – conhecimento, foram renovadas diretrizes educacionais e referenciais curriculares. Enfim, burocraticamente foram tomadas medidas que são defendidas como a redenção da qualidade e da eficiência da educação. Essas medidas contudo, dificilmente apareceram acompanhadas de um estudo ou de um programa de investimentos no preparo dos professores, para que possam trabalhar na sala de aula as novas abordagens propostas.

Ao buscar pistas para interpretar as relações intersubjetivas da sala de aula, propostas pela perspectiva histórico-cultural, e como elas comporiam a construção do conhecimento do adulto, e estando na sala de aula como professora, começamos a perceber que o constructo de zona de desenvolvimento proximal, tão divulgado nos meios educacionais, ficou restrito à esfera da interpretação da construção do conhecimento da criança. O professor que também faz parte do ambiente escolar, não era incluído como um dos sujeitos dessa relação intersubjetiva, que também está em transformação sob a influência das relações de que faz parte dentro da sala de aula. A partir dessa proposta, julgava que o constructo de ZDP sendo trazido para a análise do trabalho do professor, era um enfoque novo e abrangente para que pudesse compreender os movimentos do conhecimento desse profissional da educação.

Cheguei à escola para iniciar minhas primeiras observações e começar a reflexão sobre o trabalho junto às professoras, convicta do objetivo e do ponto de partida: a ZDP, podendo ser interpretada em outra direção. Mas fomos percebendo que a opção pelo constructo de ZDP para sustentar teoricamente nossas hipóteses sobre a construção do conhecimento do adulto ia-se tornando insuficiente, pois a ação da criança como sujeito cognoscente neste processo e o papel do professor revelaram nuances que levaram-nos à busca de novas ancoragens. A participação do outro e a centralidade da linguagem, propostas por Vygotsky, eram fortes componentes, mas o próprio processo de análise, levou-nos a buscar outras contribuições que ajudassem a entender melhor as imbricações que compõem esse movimento de elaboração do

conhecimento.

Procuramos então outros estudos que, feitos a partir das contribuições de Vygotsky, avançaram na busca de pistas para entender o movimento de elaboração de conhecimento. Buscamos mais dados sobre as condições de produção do conhecimento e as formas de participação dos sujeitos nesse processo. Quais são os outros envolvidos nesse processo e quais são as disputas que se estabelecem entre mediador e mediado. Ao iniciarmos o trabalho empírico, esperávamos encontrar uma troca de conhecimentos entre os sujeitos da relação intersubjetiva da sala de aula. Não havíamos considerado até então a possibilidade de ali encontrar também conflitos. Esperávamos que o menos capaz participasse das trocas sociais tranqüilamente assumindo o não sabido e querendo aprender com o mais capaz.

Já nos primeiros episódios que analisamos, percebemos que estávamos equivocadas, pois o que se esperava era ver nas professoras pesquisadas o mesmo que eu havia vivido e interpretado anos atrás: eu (professora) aprendendo com o meu aluno. Ao registrar o trabalho, fomos percebendo que o que eu pretendia no início era replicar minha primeira hipótese, onde vi o professor no papel de mediado dentro da rotina escolar que o coloca como mediador.

Foi depois de um longo período de trabalho com os dados e de uma primeira tentativa de escritura do texto que retomamos o trabalho e a análise dos episódios. Começamos a perceber, então, outras informações que as primeiras hipóteses impediram de analisar naquele primeiro momento.

“A professora Priscila inicia o trabalho com a classe. A professora Roberta se mantém no fundo da sala providenciando ou organizando materiais no armário. No decorrer da aula, passa a se dedicar ao atendimento individual dos alunos que apresentam algum tipo de dúvida.

Ao iniciar o trabalho a professora se remete à história de Pinóquio, que havia sido contada no dia anterior. Pelas colocações, parece ter sido feito um trabalho de exploração das partes do corpo do personagem Pinóquio e as partes que compõem o corpo humano.

As crianças recebem uma folha com desenhos de uma menina e um menino. Não há uma diferença clara nos desenhos, com exceção dos cabelos longos e cílios mais prolongados para a menina e cabelo e cílios curtos para o menino. Apesar de estarem nus, não aparecem os genitais.

Orientados por perguntas da professora Priscila, os alunos vão listando oralmente cada uma das partes do corpo humano e as diferenças entre os sexos. A própria professora Priscila vai registrando na lousa, as respostas dadas pelas crianças.

1. Prof.^a Priscila – Agora então... primeiramente vocês vão pintar os desenhos só que nós vamos combinar as cores, e depois nós vamos fazer a listagem dessas... dessas... partes semelhantes e diferentes.

Ao falar, a professora aponta a listagem registrada a partir do levantamento oral feito com os alunos.

2. Prof.^a Priscila – Vamos combinar para a cabeça... que cor?

Crianças respondem cores diferentes. Dentre as sugestões um aluno parece se sobressair pela insistência e pelo tom de voz.

3. Cçs – Amarelo! Marrom! Cor de pele, cor de pele!

4. Prof.^a Priscila – Amarelo?

5. J.P. – Não! Cor de pele, cor de pele!

A partir deste momento, a sugestão de J.P. começa a ecoar no grupo e outras vozes aparecem sugerindo a cor de pele. Nesse momento, J.P. ajoelha-se na cadeira e levanta mais a voz ao repetir sua sugestão.

6. Cç – Amarelo!

Diante da insistência de J.P., a professora parece desprezar outras opiniões.

7. Prof.^a Priscila – Mas nem todos tem cor de pele, J.P., tem que ser uma cor mais comum

8. Cç – Amarelo!

9. J.P. – Eu empresto.

10. Prof.^a Priscila – Ah?

11. J.P. – Eu empresto.

12. Prof.^a Priscila – Todo mundo tem amarelo aí?

13. Cçs - respondem em coro:

– Tem!

A professora parece não ouvir os argumentos de J.P. e continua seu registro na lousa. Faz o desenho de um pequeno retângulo vazado e à sua frente começa a escrever a palavra amarelo. Em seguida, retoma oralmente a questão da pintura com as crianças, mas logo interrompe a tentativa, pois eles começam a falar e faz-se um burburinho:

14. Prof.^a Priscila – A cabeça, a cabeça...

Enquanto ela interrompe sua fala e volta a escrever para completar a palavra “amarelo”, uma voz vem da sala:

– E o cabelo professora?

15. Prof.^a Priscila – Ah?

– O cabelo não? O cabelo...

Quando a professora termina o registro, volta-se para a classe, em direção à criança que perguntou sobre a cor dos cabelos.

16. Prof.^a Priscila – O cabelo a gente pode...

Interrompe. Parece pensar sobre a resposta. Enquanto isso, ouvem-se várias vozes: “amarelo, amarelo, já pintei de amarelo...” A professora permanece calada por alguns segundos e responde sobre a cor do cabelo:

17. Prof.^a Priscila – Vamos pintar de amarelo, porque daí fica loirinho... (inaudível)

Enquanto isso outras perguntas vão surgindo:

18. Cçs – A cabeça é amarela?

19. Prof.^a Priscila – Amarela...

20. Cçs – Do pescoço para cima é amarela?

Sem dar resposta a esta última questão, ela volta-se para a lousa e em seguida pergunta para a classe:

21. Prof.^a Priscila – O tronco nós vamos pintar do quê?

Silêncio na classe, ninguém parece ouvir sua questão. Em seguida, ouve-se uma voz que vem da classe, mas não fica evidente se é de J.P.

– Cor de pele!

22. Prof.^a Priscila – Ah?

A professora parece não dar muita importância à insistência para o uso da cor de pele.

“– É amarelo aqui professora?” – Pergunta uma voz não identificada que também não obtém resposta.

A professora volta a perguntar:

23. Prof.^a Priscila – O tronco é de que cor?

Várias crianças respondem em coro:

– Amarelo!

24. Prof.^a Priscila – Não! A cabeça já é amarela, R.

Neste momento, a professora Roberta, que só auxiliava individualmente algumas crianças, toma a palavra com o coletivo:

25. Prof.^a Roberta – Tem alguém que não tem o amarelo? Tá sem amarelo?

Enquanto isso, Priscila passa a assistir a movimentação das crianças dizendo que não têm o lápis amarelo. Uma das crianças que levanta o braço para reclamar a falta desta cor é abordada por J.P. que está bem na sua frente. Não se ouve o que J.P. está lhe dizendo.

Priscila vai em direção a uma das alunas que está sentada próxima e que havia levantado o braço à pergunta de quem não tinha o lápis amarelo.

26. Prof.^a Priscila – Você tem amarelo, M. S.!

Ao se aproximar de M.S. começa a procurar o lápis junto com a criança remexendo a bolsa de lápis.

Enquanto isso, J.P. volta a comentar em voz alta com outras crianças:

27. J.P. – Era melhor pintar cor de pele!

28. Cç.A – Eu também acho!

29. J.P. – É melhor cor de pele

30. Cç.B – Mas eu não tenho cor de pele!

31. J.P. – Eu te emprestava...

32. Cç.B – Me empresta!

33. J.P. – Resposta inaudível

34. Cç. B – Pintar o quê?

35. J.P. – A cabeça!

- Em volta de J.P. continuam comentários inaudíveis. Enquanto isso, Priscila pára de procurar o lápis com M.S. e retoma o trabalho com todo o grupo.
36. Prof.^a Priscila – Que cor que nós pintaremos o corpo? Que cor nós vamos pintar o tronco?
Ninguém na sala se manifesta diretamente quanto à esta questão. Há burburinhos paralelos.
J.P. olha para a lente da câmera e volta-se para a Priscila.
37. J.P. – Ah, Priscila! Eu vou pintar de cor de pele!
38. Prof.^a Priscila – O quê, o tronco?
39. J.P. – É... não, é... a cabeça.
40. Prof.^a Priscila – Não senhor! É amarelo!
41. J.P. – Oh quê! Vai ficar feio!
42. Prof.^a Priscila – Mas J.P., é só para o senhor visualizar no desenho as partes do corpo. Não tá retratando aqui a cor da pele da pessoa!
Depois de argumentar com J.P. ela volta a falar para toda a classe:
43. Prof.^a Priscila – O tronco nós vamos pintar de que cor?
J.P. dá sua resposta em voz alta que sobressai entre todos e logo em seguida começa a ecoar pela classe:
44. J.P. e outras crianças: – Cor de pele!!
45. Prof.^a Priscila – Todo mundo tem cor de pele aí?
Algumas crianças começam a dizer que não. Priscila se aproxima de D. que está logo à sua frente e, mexendo em seu estojo, diz;
46. Prof.^a Priscila – Nenhum...
Neste mesmo momento, J.P., que está sentado logo atrás de D., estica-lhe o braço com o lápis.
47. J.P. – D., aqui tem um grandão, cê aponta ele, oh! – Diz esticando o lápis para D. que o pega.
Enquanto J.P. entrega o lápis volta a repetir:
48. J.P. – D. Aqui tem um, cê aponta ele e...
D. pega o lápis, enquanto Priscila vai saindo da sua frente dizendo em voz alta:
49. Prof.^a Priscila – Mas daí, tem outras pessoas que não tem cor de pele... !
50. J.P. – Eu empresto, meu Deus ! – diz em voz alta.
Neste mesmo instante, um outro grupo discute sobre a pintura do cabelo ser ou não amarelo. Uma delas coloca a questão em voz alta:
51. Cç – Não é para pintar a cabeça e o cabelo de amarelo?
52. Prof.^a Priscila – É...
53. Cç – Viu, V. !
54. V. – O cabelo ‘marelo’!?
55. Prof.^a Priscila – É... Nossa! Não existe cabelo amarelado? E cabelo que é claro?
Nesse momento, várias crianças falam ao mesmo tempo sobre um aluno da classe que é loiro e, outros que têm cabelos pretos. Todos falam juntos e a professora participa de forma lacônica, parecendo distante da conversa. De repente, propõe ao grupo em voz alta:
56. Prof.^a Priscila – Vamos pintar o tronco... oh! 1ª série... vamos pintar o tronco... o tronco de azul para ficar bem marcado... a diferença entre a cabeça e o tronco.
Crianças falam alto, várias ao mesmo tempo. Parecem não gostar da sugestão dada. Fazem comentários que no burburinho se tornam inaudíveis.
A professora repete em voz alta:
57. Prof.^a Priscila – Azul... nós vamos pintar um extraterrestre então.
Enquanto a professora decide a cor, D. e J.P. estão próximos ao cesto de lixo da sala apontando o lápis cor de pele. J.P. diz algo à professora que fica inaudível. Outra criança diz em voz alta que vai usar cor de pele.
A discussão permeia toda a pintura do corpo, ora um, ora outro assume a reivindicação para o uso da cor de pele. A Prof.^a Roberta anda pela sala auxiliando individualmente as crianças de acordo com a orientação da Prof.^a Priscila.

Quando um outro aluno, R., reluta em usar as cores escolhidas, a Prof.^a Priscila volta a argumentar:

58. Prof.^a Priscila – R., você não está entendendo... que eu não tô falando pro senhor pintar de amarelo à toa, tem um motivo... Qual é o motivo pra eu tá dando as cores? Por quê?

A resposta de R. está inaudível.

59. Prof.^a Priscila – Por quê? Porque você vai saber que cada parte... o corpo tá dividido em partes. Cada parte eu tô pintando de uma cor, a gente tá escolhendo uma cor para diferenciar bem! Para você gravar quais são as partes do corpo humano. Porque se a gente pintar normal, não vai lembrar. Aí vai pintar tudo de cor de pele não vai ficar sabendo quais são as partes! Vai confundir, entendeu? Porquê que a gente tá escolhendo essas cores?

(Transcrição de Vídeo 27.24 - 12/06/97)

Enquanto desligo a filmadora e acompanho os alunos, a professora finaliza o trabalho de Ciências e encaminha a próxima atividade (desenho livre). Percebo quando Priscila dá as instruções para a realização da pintura do desenho, pedindo às crianças que a façam bem bonita. Na seqüência, vira-se para J.P. e diz:

1. Prof.^a Priscila – J.P., agora você pode fazer seu desenho e pintar de cor da pele.

2. J.P. – Não! Eu vou pintar de amarelo!

(Transcrição do diário de campo - 12/06/97)

Retomando agora as análises, percebemos que durante o episódio, muitas vezes a professora oscila em suas respostas, e silencia-se diante de algumas questões como:

18. Cçs:“ – A cabeça é amarela?

19. Prof.^a Priscila – Amarela...

20. – Do pescoço para cima é amarela?

Sem dar resposta a esta última questão, volta-se para a lousa e em seguida pergunta para a classe:

21. Prof.^a Priscila – O tronco nós vamos pintar do quê?”

Ao analisar os episódios e, escolhendo um deles para uma análise mais

detalhada, a linguagem reforça-se como uma das questões centrais para buscarmos entender as relações que estão em jogo na e pela própria linguagem. O alerta quanto a essa centralidade como vimos, já havia sido dado por vários autores:

A linguagem nem sempre comunica, ela não é transparente; ela significa por meio do ‘não dito’ e não necessariamente significa por meio do que é dito. Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos

efeitos, múltiplos sentidos...” [...] Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal entendidos. Podemos dizer que ela ‘trabalha’ ou ‘funciona’, às vezes ‘por si’, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem (Smolka 1995: 20).

Dentro do que é dito ou ouvido na sala de aula, quais são os indícios que a linguagem nos oferece para buscarmos pistas que elucidem o processo de constituição do conhecimento do sujeito? O que da fala, dos gestos, dos olhares, do contato entre professor e alunos nos indica algo sobre o movimento constante deste processo? Quais são os papéis sociais dos sujeitos envolvidos e como eles contribuem para que possamos entender a multiplicidade de vozes e de poder que envolve a construção do conhecimento do professor?

Nos movimentos da sala de aula, onde poder e conhecimento se entrelaçam, fica registrado na câmera uma situação de embate entre a professora e um dos seus alunos. No decorrer do episódio, vemos que é a insistência do aluno que força a professora a explicitar para o grupo (e talvez também para ela) os objetivos do trabalho proposto. Objetivos esses que não são explicitados no início do processo e que acabam gerando essa incompletude inicial, o que acaba por gerar a oportunidade de participação mais direta da criança na elaboração do argumento da professora. Trocas de turnos de fala, parecem nos oferecer subsídios sobre a incerteza que as questões dos alunos vão gerando na professora. A cabeça é amarela, mas o pescoço faz parte da cabeça? Onde começa a cabeça? Onde termina o tronco? Como assumir as dúvidas, ou reorganizar um conhecimento prévio a partir das colocações dos alunos sem pôr em risco o modelo de autoridade de professor que impera na escola?

Nas ordens que são dadas, e na resistência de JP, podemos observar a negociação do poder e do saber se entrelaçando. Por algumas vezes a professora abandona sua proposta, outras vezes abandona seu critério para manter sua posição de professora e com ela o poder da decisão final. Nesses

instantes o poder e o saber parecem travar uma luta onde o conhecimento se dissolve, perde a importância, não é mais o foco. Argumentos científicos são trocados pelo jogo da linguagem permeado pela manutenção do poder do professor:

17. Prof.^a Priscila – Vamos pintar de amarelo, porque daí fica loirinho... (inaudível)

55. Prof.^a Priscila – É... Nossa! Não existe cabelo amarelado? E cabelo que é claro?

57. Prof.^a Priscila – Azul... nós vamos pintar um extraterrestre então.

Nesse último turno percebemos nas falas, como a necessidade da argumentação da professora, mediada pelos alunos durante diferentes momentos desse episódio, e por algumas interferências mais diretas de JP, parecem tê-la levado a justificar seus objetivos com mais clareza, explicitando a intenção do seu recurso didático para trabalhar um determinado conhecimento científico. Não podemos saber se ele já estava estabelecido desde o início, ou mesmo se ela já possuía essa clareza ao optar por essa forma de trabalho, mas é só no final que ela consegue explicitá-lo:

59. Prof.^a Priscila – Por quê? Porque você vai saber que cada parte... o corpo tá dividido em partes. Cada parte eu tô pintando de uma cor, a gente tá escolhendo uma cor para diferenciar bem! Para você gravar quais são as partes do corpo humano. Porque se a gente pintar normal, não vai lembrar. Aí vai pintar tudo de cor de pele não vai ficar sabendo quais são as partes! Vai confundir, entendeu? Porquê que a gente tá escolhendo essas cores?

Neste mesmo turno, vemos a professora usar recursos de linguagem que mostram um movimento de inclusão das crianças na decisão do professor. Contudo, cabe perguntar se de fato as crianças estão incluídas ao pensarmos em qual é a concepção da professora do que seja trabalhar em grupo pois, se acompanharmos o episódio, notamos que é ela quem define como cada parte do corpo seria pintada. Ela se utiliza da expressão “a gente”, que lembra a inclusão dos outros, que chama o outro a participar, mas é ela mesma quem propõe, escolhe e define as cores.

59 . a gente tá escolhendo uma cor para diferenciar bem!

Priscila explicita sua intenção de que os alunos aprendam mais sobre as partes do corpo ao pintá-las de cores bem diferentes, marcando mais uma vez sua concepção de conhecimento científico: separar, marcar, facilitando assim a compreensão:

59. [É] Para você gravar quais são as partes do corpo humano. Porque se a gente pintar normal, não vai lembrar.

Priscila parece escolher o caminho da divisão do corpo em partes na crença de que assim os alunos aprenderão melhor. Esse pressuposto não é exclusivo de Priscila, sabemos que essa concepção de conhecimento é muito forte na escola de maneira geral. É a concepção da divisão como uma forma eficaz da fixação da informação.

No transcorrer do episódio, há momentos de silêncio de Priscila diante da insistência de J.P.. O que eles poderiam estar nos revelando ou velando? Será que Priscila realmente acredita que as crianças confundem as partes dos seus corpos? Será que pintar cada parte de uma cor é a melhor forma de identificar o corpo humano? Durante um trecho inaudível da participação das crianças, verificamos através da resposta de Priscila algo que parece denunciar o não consenso entre sua intenção e a dos alunos:

57. – Azul... nós vamos pintar um extraterrestre então.

Cabe então questionar: mas o objetivo não era estudar o corpo humano? O que acabou sendo privilegiado, que conhecimento científico? Que jogo de papéis? Que relação entre saber e poder? O que ela mostra ao abandonar seu critério inicial e dizer: “vamos pintar um extraterrestre então.” Esta é a contra palavra dela para o JP.

Seria importante nesse momento nos reportarmos à visão de corpo presente na escola. Apesar dos quase 15 anos, publicação de Almeida(1985), continua bastante pertinente quando trazida à luz do episódio que compartilhei enquanto pesquisadora, assistindo ao conflito entre professora e alunos em suas diferentes visões sobre o corpo humano. O autor observa que:

O professor quer que os alunos prestem atenção ao corpo parado, o professor exige para o entendimento do corpo no desenho exposto que as pessoas tenham a mesma atitude do desenho, paralisem-se numa pose gráfica, escutem palavras lineares. (Almeida, 1985: 146).

A preocupação com a organização, o comando e a obediência à ordem durante o trabalho levam o aluno a um apagamento diante do professor. O professor faz o discurso usando “a gente” , mas na certeza de que o conhecimento científico é o mais relevante. Na disputa pela manutenção do seu papel de professor, vemos

irremediavelmente, pessoas se definirem como alunos e professor, a ciência se impõe como verdade e castração, a conversa dá lugar ao diálogo pedagógico, o conhecimento uma questão de reprodução (...) qualquer outra forma mais livre ou moderna de controle de verdades adquiridas ao longo da vida, que, ignorada pela escola, se transforma em uma aberração. (Almeida, 1985: 146).

Nos questionamos sobre o quê ou quem era o outro mais capaz naquele momento, mais capaz para que, para quem. Quem estava mediando o conhecimento de quem.

Quando a professora assistiu à fita que continha o registro deste episódio, indagamos sobre o que achara do embate entre ela e J.P. pela definição das cores das partes do corpo. Priscila disse que não havia percebido nada quanto a este aspecto, mas que se preocupou em observar se havia transmitido algum

conceito errado de Ciências às crianças. Esse comentário parece reforçar a ilusão de que há transparência na relação entre linguagem e conhecimento. O que revela mais das concepções do professor sobre a constituição do conhecimento dos sujeitos.

Nos interrogamos de onde veio essa concepção, de onde a escola se apóia para tomar decisões de cortar, dividir, segmentar para facilitar o acesso à informação e o sucesso ao devolver questionamentos. Podemos encontrar algumas dessas idéias em Comênio, na *Didática Magna* (1957:316, 317):

Ensinem-se bem as diferenças das coisas, para que o conhecimento de todas as coisas seja distinto. (...) O conhecimento perfeito de uma coisa obtém-se, portanto, conhecendo todas as suas partes, e sabendo o que é e para que serve cada uma delas. (...) conseguir-se-á isso, inculcando, examinando e repetindo, até que as coisas estejam bem fixas na mente...

Ao demonstrar sua preocupação com a adequação científica da sua aula sobre o corpo humano, Priscila nos remete ainda a uma preocupação que foi bastante forte no início dos anos 80, quando Mello (1981) trouxe para a discussão a relação entre compromisso político e competência técnica. Essa questão foi resgatada por Fontana (1997:23) ao discutir a constituição do professor:

Guiomar destaca como ponto crítico de um projeto educacional progressista a capacitação profissional dos professores, entendida como saber fazer, como domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmiti-los às crianças, assumindo a tese de que a função política da educação cumpre-se pela mediação da competência técnica.

Recorremos ainda uma vez a Almeida, na tentativa de complementar esta visão escolar/científica de corpo, que parece estar presente para a professora, não só durante o episódio em si, mas também no comentário posterior:

O corpo, verdade total, é separado em suas partes. A vida não é... a vida dá lugar às funções. Você não existe. Você é um corpo que funciona. Tática antiga, dividir para dominar. Cada parte do corpo assume a função do todo. A pessoa é composta de aparelhos, sistemas. Blocos fechados. Quando você beija alguém, você toca uma parte do aparelho digestivo? (Almeida, 1985:147).

Ao insistir com a professora sobre a pertinência dos argumentos construídos por J.P., desencadeei em Roberta e Priscila um longo relato delas a respeito das inadequações presentes no comportamento de J.P.. Elas pareciam querer me mostrar a inadequação do seu comportamento em relação ao lugar social – aluno – que ele ocupa quando questiona com tanta insistência as colocações de Priscila – professora.

Durante o trabalho de reflexão sobre o corpo. Nessa análise sobre J.P., o comportamento da mãe do aluno também foi lembrado, em função da dificuldade dela em relação aos objetivos e às regras da escola, que vinham sendo quebrados desde o início do ano, e que marcaram o relacionamento entre a mãe e as professoras. Ou seja, parece ser claro para as professoras que as inadequações de J.P. na aula são decorrências da inadequação familiar para cumprir regras sociais estabelecidas. Nesse episódio, as professoras não se reconheceram portanto mediadas por J.P.. Aparecem muito mais fortes em seus dizeres os desafios à ordem estabelecida, o quebrar de regras e o comportamento não esperado do aluno.

Contudo, o professor também faz parte das relações sociais e é absorvido por elas; ele vai apurando a sua argumentação, vai se estabelecendo no poder e renegociando ordens, vai reafirmando sua concepção de conhecimento, vai revendo, negociando e esclarecendo as informações. Por isso, ele não pode ser visto de forma isolada, estático, hermético dentro da escola e em relação aos outros sujeitos presentes. Esses pressupostos nos autorizam a reiterar que o professor

merece ser visto como um dos sujeitos que, envolvidos nas relações intersubjetivas do contexto escolar, também aprende, e aprende com o outro.

O episódio onde aparece o embate de Priscila com JP é ideal para vermos as relações de poder funcionando, e como o conhecimento vai se dando nessas relações. Vemos que não há uma linearidade entre o saber do aluno e o não sabido do professor. Nós procuramos compreender se, o conhecimento do aluno provoca o conhecimento do professor de forma linear.

Ao vermos a larga divulgação do constructo de ZDP, nela não vemos consideradas essas relações de poder, nem mesmo as hesitações, as dúvidas, as angústias, o cuidado ao pressupor que os conhecimentos não estão prontos.

Não podemos afirmar que Priscila aprendeu ou que ela construiu algum conhecimento específico, até porque ela não admite essa afirmação. Mas podemos imaginar que, ao retomar esse assunto, ela poderá levar toda essa indagação em consideração. O que o episódio mostra é que o aluno, o outro que teoricamente sabe menos, coloca em cheque o conhecimento científico, o trabalho do professor, colocando-se de forma muito mais pertinente, mesmo se comportando fora das normas escolares. E diante desse quadro, há que se reconhecer a dificuldade do professor de admitir que não detinha todas as informações, nem mesmo a clareza dos recursos didáticos escolhidos para trabalhar sobre o corpo humano.

O material empírico analisado não nos mostra o professor assumindo ou percebendo que seu conhecimento está sendo construído com ajuda, através da mediação do outro. Mostra-nos ainda, que o conhecimento não é algo dado de uma vez por todas e reconhecido pelos sujeitos presentes nos espaços educacionais. Os papéis do professor que ensina e do aluno que aprende foram fixados, mas os movimentos que existem na construção do conhecimento parecem esquecidos. Na relação ensinar-aprender, há um movimento entre os sujeitos envolvidos, há uma troca. A partir desse pressuposto, a relação de ensinar-aprender fica muito mais flexível.

Esse outro que tanto se propaga no contexto educacional se mostra múltiplo, se mostra imerso nas relações que se estabelecem entre sujeitos.

A interpretação didatizada do constructo de ZDP, já denunciada por Góes, se reforça a partir destas análises. Com elas se recoloca que o professor, o aluno, os pais, a direção da escola, os outros professores, são alguns dos sujeitos envolvidos na relação intersubjetiva produtora de conhecimento. O constructo de ZDP é deslocado, deste modo, da compreensão exclusiva do desenvolvimento da criança, como vem sendo utilizado, e passa a iluminar a compreensão do processo de constituição de todos os sujeitos envolvidos nessa relação.

Nos perguntamos se o professor sofre a interferência não só do conhecimento (re)significado como também dos outros sujeitos que compõem a trama da escola. Se o professor fica impassível diante das relações que são travadas na mediação do conhecimento. Ou se, ele permanece sempre igual ou também se transforma.

Conforme aponta Braga (1993:34) *a produção de conhecimento passa por muitas vias: a elaboração e re-elaboração, as reformulações, incluindo as contradições. O precioso é quando é possível flagrar-se na contradição e rever-se, refazer os caminhos.*

Priscila não demonstra reconhecer a participação de J.P. numa possível elaboração do seu conhecimento. Admitir que ele contribuiu para uma imediata ou futura revisão dos seus conceitos significaria abrir mão da sua autoridade e do seu poder de professora dentro dos moldes ainda encontrados na instituição escolar. No episódio analisado, Priscila vai fazendo todas as negociações com JP, o interesse maior parecendo ter sido a manutenção do poder, mais do que a intenção de rever a informação ou de repensar seu conhecimento. Ao comentar com ela sobre a participação de JP, ela se mantém presa ao discurso da inadequação do comportamento desse aluno diante do trabalho da escola e da autoridade do professor.

Foi no registro feito através de áudio e vídeo que pudemos analisar as impressões das professoras sobre os seus trabalhos. Buscamos constantemente

pistas sobre a construção do conhecimento do adulto, mas nas situações por nós analisadas as professoras não demonstraram perceber-se sendo mediadas pelos alunos, embora isso de fato tenha ocorrido na situação. Não é explicitada em nenhum momento pelas professoras a possibilidade de elaboração constante de conhecimento. Não há um reconhecimento do não sabido, nem um flagrar-se delas nas relações intersubjetivas da sala de aula, onde a mediação de um novo conhecimento venha com a ajuda e a participação do conhecimento da criança, que recoloca-se em questão, quem sabe e quem ensina.

É ainda (Braga, 1993: 72) quem observa

O não-saber, quando é admitido, permitido, é a ponta de lança para o saber, passando pelo querer saber, pelo desejo de conhecer, que é fundamentalmente importante no processo de busca do saber. Este não-saber é constitutivo do conhecimento, na medida em que o que se conhece é sempre infinitamente menor do que o que é desconhecido.

O olhar lançado sobre as professoras era uma busca desse flagrar-se, de recorte de momentos da sua construção de conhecimento, já que partimos do pressuposto de que o professor também aprende na relação com o outro. Ao analisarmos as fitas, assistidas também pelas professoras, aprendíamos mais uma vez sobre as dificuldades do flagrar-se, sobre a resistência, os avanços, o desafio que representa o ver-se. Pudemos reconhecer Priscila no que consideramos construindo conhecimento, mas não posso afirmar que ela flagrou-se ao se ver, como não sabemos se o flagrar-se dela deu-se em algum momento pela mediação possibilitada pela nossa parceria nesse trabalho.

Além das análises até agora apresentadas, do material registrado em áudio e vídeo, há também registros em diário de campo. Registros que mostram, o dia em que Priscila, falando sobre seu trabalho na sala de aula e sua formação acadêmica, muitas vezes lembrava dos textos que lia na faculdade:

Todos aqueles sujeitos que eu lia nos textos e que não faziam muito sentido eu vou encontrando na sala de aula. Aí me lembro dos textos que li e os compreendo de forma diferente.

Novamente a distância temporal que a separa das leituras do período da graduação, parece permitir-lhe assumir que ela aprende e (re)significa com as crianças, que a remetem a um texto lido. Entretanto, não no sentido de que foi a criança que lhe ensinou. A criança a fez lembrar-se do já sabido. Nesse sentido, não se considera que a criança ensina o professor, autoridade e poder na sala de aula. Apenas se considera, algumas vezes, que alguns acontecimentos, palavras, gestos ou observações remetem o professor ao já sabido. A relação de conhecimento do professor parece assim ser, com ele mesmo. Não há clareza de que existe “o outro mais capaz”, principalmente se esse “outro” é o aluno.

No segundo semestre de 97, nos momentos em que conversávamos e eu gravava em cassete as impressões de Priscila e Roberta ao se assistirem nas fitas de vídeo, fomos surpreendidas com uma lembrança delas do trabalho do ano anterior à coleta de dados, quando trabalhavam em outra escola, ainda do município de Paulínia, mas com classes diferentes (quarta e primeira série).

Essa lembrança foi trazida pelo fio de acontecimentos vividos por elas naquele momento de reflexão sobre os vídeos assistidos. Uma lembrança foi puxando outra. Na conversa sobre o livro didático que seria adotado no ano seguinte (1998), sobre o trabalho a ser desenvolvido, sobre o balanço do que vinha sendo feito atualmente (1997), sobre o desenvolvimento dos alunos, a dificuldade com questões de relacionamento entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-famílias, suscitaram lembranças dessas mesmas questões já vividas anteriormente. A distância do tempo pareceu permitir uma análise mais detalhada e espontânea. É como se o tempo transcorrido possibilitasse um flagrar-se, protegendo o sujeito pela ausência dos outros mediadores, e um assumir o aprender juntos, com, através do outro. É como se os vários sujeitos envolvidos na mediação do conhecimento fossem incorporados às memórias do próprio conhecimento.

O material empírico contém episódios em que as professoras parecem se analisar, admitindo erros, acertos, parcerias que as levaram a aprendizagens e desenvolvimentos enquanto sujeitos adultos-professores, em um processo de construção/reconstrução. Como lemos em, (Bergson, apud Bosi, 1994: 46)

Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros 'signos' destinados a evocar antigas imagens.

As lembranças se referem a Betel, um bairro da periferia do município de Paulínia, próximo a Campinas. Trata-se de um bairro de muitos migrantes, sendo a economia das proximidades essencialmente agrícola, dependendo de mão de obra temporária nos períodos de colheita. Assim, os filhos desses migrantes, trabalhadores da lavoura, foram atendidos pela escola em que Priscila e Roberta trabalharam. Através das colocações das professoras, é possível traçar um perfil das dificuldades enfrentadas em função de carências básicas de alimentação, vestimenta e moradia, que segundo Roberta, produziam impacto nela por estarem a apenas dez minutos da sua casa, sendo o confronto de realidades entre a sua vida e das crianças enorme.

As experiências anteriores passadas em Betel não eram suficientes para que Roberta percebesse o quanto aprendeu e aprende nas trocas com o outro. Mesmo assim sentia que o trabalho feito em Betel foi efetivo. Roberta e Patrícia obtiveram o reconhecimento dos pais, dos alunos e o apoio da diretora, que apesar de nova nessa função, se dedicava aos aspectos pedagógicos, procurava subsídios nas leituras de textos, nas discussões, participando da busca de soluções para os mais variados problemas.

Apesar de todas as dificuldades descritas, percebemos que o papel e a autoridade das professoras estavam bem definidas em Betel. O poder do seu papel enquanto professor estava resguardado, apesar das adversidades. Não havia dúvidas sobre seus papéis e o poder que ele possibilitava.

No contexto dessas lembranças, as professoras falam das suas dúvidas, da busca de saber, da necessidade de apoio e do aprendizado que foi conquistado com a mediação dos alunos. Admitiram o saber do aluno em um ambiente onde eles pareciam ser claramente diferentes dos professores – sabiam menos, tinham condições precárias de moradia e alimentação, trabalhavam para auxiliar a sobrevivência da família. Estas, apesar das dificuldades respeitavam e trocavam informações com as professoras. Elas escolhiam o quê, o com quem e o como aprender com os alunos, sem no entanto se sentirem ameaçadas em seu poder de professoras.

Segundo seus relatos, todos os envolvidos reconheciam e elogiavam o compromisso dos professores. Não havia faltas deles na escola de Betel. E quando percebiam dificuldade das crianças em relação ao trabalho proposto, elas o reprogramavam. Adaptavam as atividades pedagógicas às necessidades dos alunos. O envolvimento com eles e com suas necessidades parecia ser total, desde os professores até a direção da escola.

Em seu relato, Priscila nos dá a conhecer sobre a participação dos alunos na sua constituição de professora. É desse outro tempo e lugar histórico que ela conta das dificuldades enfrentadas diante do novo, do inesperado, do desconhecido, desde a dificuldade de se comunicar com os alunos até a do domínio dos assuntos tratados, das referências de tempo utilizadas, de um conhecimento ainda não construído por ela.

É na fala das professoras, nos seus fragmentos, que buscamos mais uma vez indícios de um flagrar-se, de um disparador de possibilidades de reflexão sobre a participação do aluno na constituição do conhecimento do professor. O professor parece perceber em uma situação como a de Betel, que nem tudo sabe e que é

preciso aprender com o outro “mais capaz”, que mediará um novo conhecimento.

Enquanto pesquisadora e interlocutora no momento, indaguei sobre suas expectativas de saírem de uma faculdade como a Unicamp, com a boa qualificação teórica a que tiveram acesso, com seus vários ideais pedagógicos, as preocupações e compromissos sociais trabalhados durante a graduação e, de repente depararem-se com uma realidade como a de Betel. Perguntei sobre o que elas sentiram, e quanto sentiram-se seguras para buscar alternativas para realizar o trabalho.

Priscila responde:

1. Priscila – Embora eu venha de uma família simples, meu pai sempre me relatou o que era o trabalho na, roça... tal, isso eu... eu já sabia. E por parte da minha família, ainda trabalhar com isso... eu... mas eu nunca tive contato com eles, porque a família do meu pai é de Santa Catarina, né? Então eu não tinha noção real do que era aquilo. As crianças tem uma... um linguajar que era completamente diferente, do meu. É... eu aprendi. Uma que eu mal identifico os alimentos, né? Então... se... ‘cê’ pedir para eu diferenciar um alface de uma rúcula de... raban... bom rabanete tudo bem, mas algumas coisas eu não identifico... eu não tenho domínio sobre, né?... sobre isso. E eles falam... e era o que eles mais conheciam né? E da cultura... e de como planta de quando colhe, né? Então foi um aprendizado pra mim, porque a gente, eu tentava trazer o máximo essas, esses, essas experiências deles para a sala de aula, aprendi muito. Mostrava pra eles o quanto eles sabiam, né? E que eram coisas que eu desconhecia. Então como a gente tava trocando essas informações, tal. Mas quando pegava... quando chegava... no conhecimento sistematizado, daí a coisa era mais complicada.

Quando eu tinha que trabalhar algumas coisas que eram mais distantes da realidade deles, complicava também. Eu, tinha a nítida sensação de que eu não era a pessoa mais capaz para trabalhar com eles naquele momento. E eu queria alguém que fosse assim... que tivesse anos de experiência, que... tivesse um domínio daquela determinada situação

2. Cris – Mas Priscila, você acha que alguém que tivesse anos de experiência...

3. Priscila – Não taria ali.

4. Cris – Não! Não é que não taria ali. Se tivesse anos de experiência teria junto com esses anos de experiência... a sensibilidade..., essa busca desenfreada que vocês estão relatando de: tá ouvindo as crianças, de tá tentando resgatar a questão da vivência agrícola delas, como se

dá a cultura, o plantio da... Você acha que isso aconteceria?

5. Priscila – Olha Cris, eu não sei... mas tinha esperança de que essa pessoa existisse, entendeu? De que... havia uma pessoa, havia uma pessoa que ela tinha é... já uma experiência e que ela não encararia aquela sala só com alunos... que ela ia se identificar com as crianças em algum lugar.

(Transcrição de Fita cassete – 29/9)

Nessa conversa, Priscila nos fala da expectativa do aprender com o outro, com alguém com mais experiência, que a ajudaria na tarefa de trabalhar com um universo ainda novo, ainda desconhecido. Um outro que pudesse entender aos seus alunos, se comunicar com eles, fazer um trabalho que ela julgava de melhor qualidade. Com isso, ela parece se avaliar negativamente, fazendo uma auto-crítica reprovadora de seu desempenho. O que parece claro é que mesmo os professores que falam em ensinar, em levar os alunos a aprender, a construir conhecimento, não se permitem passar pelo mesmo processo. É como se o sujeito professor que trabalha com a informação e a construção do conhecimento dos alunos, não se permitisse fazer parte das relações intersubjetivas do contexto escolar. Acaba puxando para si apenas a tarefa de ensinar, bem ou mal, sem se permitir aprender, elaborar conhecimento. Quando se flagra em processo de construção, tenta justificar-se, como quem fez algo indevido.

A fala da professora Priscila parece evidenciar alguns conceitos estabelecidos sobre a construção do conhecimento. O como e o com quem se aprende. Ao falar sobre suas dificuldades em dominar algumas especificidades do conhecimento daquelas crianças ela diz:

meu pai sempre me relatou o que era o trabalho na roça... tal, isso eu... eu já sabia.

Aponta o já sabido, justifica e marca a existência do que já domina, deixando já anunciado que algumas outras informações lhe faltam, o que vem se confirmar no transcorrer da sua fala:

parte da minha família, ainda trabalha com isso... (referindo-se à experiência agrícola) “eu... mas eu nunca tive contato com eles.

Conclui sua fala justificando a responsabilidade do não-sabido pela falta de contato com o outro, que aqui aparece como sua família, o primeiro referencial responsável por dividir com ela a tarefa de construção do saber. É como um jogo de conflito entre o já sabido, o não sabido e o sentimento de dever-saber. Novamente parece haver uma “ameaça” ao seu poder de professora. Ou seja, em situações onde isso ocorre, a constituição do saber com a participação do outro parece ficar ameaçada.

Outra justificativa levantada por Priscila foi a dificuldade de se comunicar com as crianças, entendê-las e se fazer entender por elas. Segundo ela, “as crianças têm uma... um linguajar que era completamente diferente, do meu”. É interessante perceber que ela usa o verbo ora no presente “as crianças têm” e ora no passado “era completamente diferente”. Parece que ao recordar, Priscila vai (re)significando o vivido, seja o vivido mais distante de Betel (1996), seja o vivido do trabalho atual (1997).

Não parece haver na lembrança uma segmentação temporal clara. Ao falar de dificuldades, várias dificuldades se misturam, se recompõem. Essa questão já havia sido destacada por Bosi ao tratar da questão da lembrança em Bergson (apud Bosi, 1995:47):

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

O relato de Priscila dá pistas da constituição histórica desse sujeito e de como os fatos são revividos, lembrados ao longo da sua experiência como professor.

Ao falar, ao reviver e rever acontecimentos, ao flagrar-se, (re)significando o conhecimento. A professora fala de um tempo e de um lugar onde elas estiveram presentes, mas não eu, a pesquisadora, que também é professora e coordenadora. São só delas os dados e as informações agora trazidas. Pertencem a elas os relatos e as reflexões sobre eles. São elas que fazem os recortes, que escolhem os destaques, que se colocam nas cenas escolhidas. Da mesma forma que eu me coloquei no episódio sobre o registro correto da palavra “casamento”.

Trabalhar e refletir sobre essas situações e análises nos levou a consideração de novas questões e a uma revisão da minha própria posição enquanto professora pesquisadora. Eu escolhi o episódio, eu apresentei a análise, eu defini que levei a criança a aprender e que aprendi com ela.

Ao retomar o episódio do “registro correto” da palavra CASAMENTO, percebemos que nele eu fiz todas as escolhas. Escolhi os destaques e os enfoques, ora me expondo, ora me resguardando dentro da análise. Não havia um outro inquerindo sobre o não sabido ou sobre como e com quem eu aprendo. Foi na segurança das várias escolhas, que fiz a opção de revelar o aprendido, sem no entanto ver ameaçado meu poder de professor que sabe. E que sabe até sobre o não-saber. Buscando o que as professoras me dissessem o que não sabiam, eu me flagrei aprendendo sobre as relações de poder tão arraigadas nos sujeitos-sociais e constitutivas da construção do conhecimento humano.

Esses aspectos nos trazem um dos problemas da utilização do constructo de ZDP, destituído das relações de poder, como se as relações de construção de conhecimento fossem lineares, assépticas.

Ao se remeter à fala das crianças: “ as crianças têm um linguajar que era completamente diferente do meu...”, Priscila nos faz refletir sobre a importância da linguagem na relação. A diferença de linguagem parecia dificultar a troca de informação, a comunicação e a aquisição de novos conhecimentos. Com esse

comentário sobre a diferença dos recursos de comunicação existentes entre ela e os alunos, ela parece demonstrar mais uma vez a preocupação com a manutenção de construção conjunta, compartilhada. Destaca-se ainda a marcação da diferença da linguagem utilizada por ela, professora, e pelas crianças, sem deixar claro se são todos os seus alunos, os atuais “as crianças têm” (verbo no presente) ou os alunos de Betel do ano anterior “era completamente diferente” (verbo no passado).

Priscila se refere ao não conhecido, admite o não saber, sem deixar claro se está falando do presente ou do passado. Parece demonstrar que as lembranças do passado vão levando-a a resignificar o presente. Nesse aspecto, parece que presente e passado se fundem ao refletir sobre o saber, o aprendido e o não sabido. O passado parece fornecer-lhe pistas sobre como trabalhar com o desconhecido no presente. Ela mesma parece se desdobrar nos vários outros sociais envolvidos na constituição do seu conhecimento.

Priscila parece reforçar a posição de sujeito social que aprende junto. Destaca que não tinha “noção daquilo” ao se referir à realidade social encontrada em Betel, e para explicitar as dificuldades encontradas nessa sua primeira turma, ela observa que “não tinha noção real do que era aquilo”.

Ao interpretarmos o uso do “aquilo” para categorizar o local, e as condições precárias que ele apresentava, parece que ela queria reforçar para o ouvinte o tamanho do desafio e das dificuldades, que pareciam quase intransponíveis na escola de Betel.

Apesar de trazer sua análise sempre dividindo sua dificuldade com o coletivo “meu pai sempre me relatou/ parte da minha família/ eu nunca tive contato com eles”, quando vai relatar que conseguiu superar os desafios, ela usa “é... eu aprendi”, deslocando o aprendido para o individual, tornando-o seu.

Priscila relata seu envolvimento na busca de alternativas que melhorassem o

trabalho de sala de aula, tornando-o mais agradável e acessível às crianças e sua realidade. Ela fecha essa explicação assumindo “aprendi muito”. Querendo talvez mostrar a importância de estar significando ou (re)significando, para si, algo que foi coletivo.

Mesmo admitindo avanços na relação com as crianças, essa conquista é mais assumida quando fala sobre questões de ordem social, pois no que tange ao conhecimento científico e sistematizado presente na escola, instala-se nela a insegurança e a leitura da falta de competência:

“eu tinha a nítida sensação de que eu não era a pessoa mais capaz para trabalhar com eles naquele momento”.

Justifica-se pela falta de experiência, indicando que o critério de qualidade presente na escola está diretamente ligado à questão do tempo de experiência, mais do que à formação.

Isto é reforçado quando é questionada a respeito da relação entre experiência e competência:

“ Mas Priscila, você acha que alguém que tivesse anos de experiência...”

E prontamente Priscila reage:

“Não taria ali.”

Com essa resposta, Priscila volta a oferecer mais pistas sobre a impressão que teve de Betel. Ao reforçar seus argumentos de que não era a pessoa mais indicada para resolver os problemas encontrados naquela escola, Priscila ainda justifica que mesmo tendo realizado o trabalho, em sua angústia, esperava que em algum lugar existisse um outro mais capaz que pudesse vir a trabalhar melhor com as suas crianças.

Na visão de Priscila, as crianças precisariam de um professor mais competente, mais capacitado. Questionamos no entanto quem na verdade desejava/precisava, naquele momento, do outro mais capaz, se seria realmente as crianças. Nos interrogamos se elas tinham clareza de todas essas preocupações e até uma leitura da limitação de competência feita pela professora, ou se era justamente essa postura de querer saber mais e melhor que leva Priscila a esperar encontrar ajuda de alguém mais capaz.

Além disso, quando relembra sua dificuldade em trabalhar os conteúdos específicos da quarta série, no ano anterior, Priscila apresenta como vê o livro didático e o que busca nesse instrumento.

Priscila fala de outro ponto considerado importante para sua constituição naquele momento de trabalho em Betel. O papel do livro didático como veículo que vai garantir acesso dos alunos e da professora ao conhecimento/conteúdo dito escolar. O livro foi escolhido para auxiliá-la nesta tarefa de ensinar e aprender com mais competência.

Priscila: Mas eu tinha muita preocupação em dar conta do conteúdo, eu utilizei livro didático o ano passado. Porque eu coloquei pra minha diretora duas coisas: olha, uma eu nunca trabalhei. Então eu acho muito arriscado eu dizer que eu vou fazer um trabalho sem livro didático, sendo que eu mal tenho, eu sei ah... o processo de aprendizagem, eu mal sei o conteúdo exatamente, quais são os conteúdos que as crianças têm que saber na quarta série [...] e eu acho que o livro vai facilitar pra mim e é um portador que as crianças não têm.

(Transcrição de fita cassete – 29/9)

Outro aspecto relevante é o fato dessa justificativa ter sido destacada (“no ano

passado”) para um outro tempo passado. Como sendo marcado pela falta de experiência do início, comparado com o trabalho que realiza no momento da pesquisa. E esse tempo, na verdade, entre o trabalho de Betel e o da pesquisa é de apenas um ano. Por que então parece ser tão importante marcar que o livro didático foi um recurso do passado?

Não é possível esquecer, aqui, que além da relação de pesquisadora-pesquisada, tínhamos ainda um outro vínculo de trabalho, o de professora-coordenadora, em uma outra instituição escolar privada, e que essa instituição não assume os livros didáticos disponíveis no mercado como instrumento de trabalho e de consulta. Nessa escola Priscila é professora justamente de uma 4ª série do Ensino Fundamental.

Marcar que o livro didático foi utilizado, mas que não é mais, parece então querer dar ao seu depoimento um estatuto de avanço, de conquista de autonomia, de mostrar a habilidade alcançada de saber trabalhar sem utilizar essa ferramenta. Reforçando no seu discurso essa utilização temporária o posterior abandono parece querer garantir que isso não possa prejudicá-la enquanto professora, por ter utilizado um meio tão criticado nos meios acadêmicos, há ainda uma marcação da opção pelo livro didático como sendo a opção responsável “eu acho muito arriscado eu dizer que eu vou fazer um trabalho sem livro didático, sendo que eu mal tenho o processo de aprendizagem, eu mal sei o conteúdo exatamente...”, uma vez que ela não dominava o conteúdo a ser trabalhado na série.

O que parece ficar claro é o medo de assumir o sabido e o não-sabido. De admitir-se construindo conhecimento ao longo do tempo. De se permitir aprender por diferentes meios. Quando parecia que Priscila ia dizer que não tinha noção do que iria trabalhar, ela pára, volta e recoloca suas impressões de modo menos contundente. Na verdade, parece não ser claro para ela que o não-saber pode fazer parte do processo. Será que é pelo fato de ela ser professora? Seria inconcebível para o professor admitir que não soubesse no início e que depois aprendeu (“sendo que eu mal tenho no... eu sei

ah.. o processo de aprendizagem, eu mal sei o conteúdo exatamente...”). A análise de suas formulações faz notar que ela parece desculpar-se por ser professora e não dominar todo o conhecimento. Me pergunto se o professor, não é sujeito que também constrói conhecimento.

Mais do que falarmos sobre o saber e o não-saber sistematizado da escola, parece que travamos um jogo onde os papéis sociais, os valores teóricos, a força da linguagem, a definição de competência e incompetência são seriamente considerados. E todos esses componentes sendo utilizados para construir no outro a melhor imagem de mim. Ou seja, parece estarmos diante de um *flash* rápido do que vem a ser o jogo dialógico que envolve a constituição do conhecimento de professora de Priscila.

E é justamente a idéia de competência, traduzida como tempo de trabalho, com o domínio do conteúdo estipulado pela escola a experiência que parece ter levado Priscila a se apoiar em Roberta ao dividir com ela a sala de aula no ano de 1997. Nesta interpretação, Roberta é para Priscila a representante desse outro mais capaz que ela esperava existir. E que mediará a construção do seu conhecimento. A análise dos dados mostra esse remeter-se de Priscila a Roberta durante o trabalho. Ao falarem sobre as suas dificuldades, o que, ou como, cada uma (se) vê e (se) mostra?

Parece ficar claro que Priscila não tem consciência ou não considera as várias participações presentes no processo de constituição do seu conhecimento (o aluno, a família, a diretora).

Alguns trechos retirados dos vídeos exemplificam essa busca de Priscila por Roberta e seu tempo de experiência, mostrando-nos que não é, necessariamente, quem sabe que toma as decisões, mas antes quem manda, porque mais do que esclarecer dúvidas, Priscila parece buscar em Roberta o aval para as decisões que precisa tomar:

Enquanto anda pela classe, verificando como as crianças estão trabalhando, Priscila

pergunta:

– Ro, é preferível fazer do início? (acerca do trabalho de uma criança que deve ser refeito). (11/9 – 41:00)

Depois da lista de palavras com RR e da leitura da história, Priscila pergunta:

– Ro, eles vão continuar aqui o desenho? (e então combinam uma estratégia para propor a atividade). (9/10 – 1:22)

Mesmo ao presenciarmos a divisão dos trabalhos e as ações que fazem parte da prática pedagógica, a presença do outro, identificado como o mais capaz e por isso reconhecido também como o detentor de maior poder na situação, é consultado antes das tarefas que deverão ser executadas por Priscila.

Capítulo V

Considerações Finais

Ao iniciarmos esse trabalho, tínhamos como pressuposto que o adulto-professor, como sujeito na relação de ensino, também aprende com o aluno nessa relação. Uma de nossas propostas para o estudo, ao discutir a ZDP de Vygotsky, era examinar, justamente, situações em que o aprender do professor pudesse se

explicitar.

Propusemos o estudo empírico em uma Primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Paulínia, onde atuavam duas professoras em conjunto. A pesquisadora aí entraria como observadora participante, registrando as atividades, trazendo os registros para a discussão e registrando também essas discussões.

No decorrer do trabalho, no entanto, a relação do adulto-professor, conforme denominamos, com o aluno, em situações de ensino, não evidenciava um assumir-se do professor aprendendo com o aluno. Por outro lado, o fato da turma escolhida para a observação empírica possuir duas professoras na sala, trouxe para o trabalho outros dados que vieram a complementar as primeiras hipóteses.

As duas eram professoras formadas pela mesma universidade, mas possuíam um tempo de experiência com alfabetização diferenciado. Uma trabalhava pela primeira vez com turmas de Primeira série, e a outra já possuía mais experiência, o que levou as duas a se organizarem no trabalho de sala considerando a experiência como um ponto relevante na distribuição e execução do trabalho docente. Estabeleceu-se desde o início, uma relação de poder, de hierarquia, advinda dessa diferença de conhecimento da prática de trabalho com uma turma de alfabetização.

Ao longo da pesquisa fomos aprendendo a considerar o espaço de participação do aluno dentro da escola. Pretendíamos ver a sua atuação juntamente com o professor, e como ele contribuiria para a formação do conhecimento desse adulto na instituição escolar. O que fomos aprendendo entretanto, é que essa instituição, que deveria trabalhar o conhecimento, teve a sua centralidade historicamente deslocada para as relações de poder que, mesmo não explicitadas, encontram-se, estão assumidas nesse lugar social, constituindo e impregnando o conhecimento, circunscrevendo e delimitando a participação dos sujeitos, fixando os papéis do professor e do aluno, rarefazendo com isso a flexibilidade que acreditamos

ser inerente à construção do conhecimento.

Essa relação de poder permeia todo o ambiente escolar, e permeia de fato todas as relações sociais dentro e fora da escola. Cargos e funções criados são impregnados da preocupação de manutenção de poder e de autoridade, mais do que com o conhecimento. Vemos na sala de aula uma repetição dessa estrutura de poder, e nessa relação de poder o conhecimento se dá, muitas vezes sem que as pessoas envolvidas se apercebam dela.

Vimos que não só a participação do aluno na constituição do conhecimento do professor precisa ser analisada, mas também as condições de produção desse conhecimento. Quando vemos o professor imbricado na trama das relações intersubjetivas, no drama da sala de aula, buscamos entender as formas de participação do outro-aluno e as condições do papel social do professor, e das relações de poder marcando a constituição do conhecimento.

Nesse aspecto é preciso ressaltar também o que significou para as professoras e para a pesquisa a participação de uma coordenadora pedagógica e professora alfabetizadora na busca de pistas para a análise dos acontecimentos da sala de aula.

Ao finalizarmos o trabalho, percebemos que a direção do olhar precisou ser alterada durante a análise do material empírico, pois o próprio processo de reflexão foi dando pistas e mostrando novos caminhos dentro da pesquisa. Os indícios sobre a participação do aluno na constituição do conhecimento a partir do constructo de ZPD precisaram ser ancorados também nas relações de poder no qual esse constructo está imerso.

Vimos ainda que não bastava mudar o foco do constructo que vem sendo utilizado para analisar a construção do conhecimento através da mediação. Não bastava mudar o foco do mediador para o aluno e utilizá-lo para iluminar a construção do conhecimento do professor. O que foi aparecendo foi a necessidade de levar em

consideração outros aspectos, fundamentais na relação de ensino, como as relações de poder, pois o professor está envolvido nelas que foram historicamente constituídas dentro dos espaços educacionais e que definem as condições de construção do seu conhecimento.

Na busca de compreensão das necessidades dos alunos, a professora observada, Priscila, que parece poder falar mais sobre suas dúvidas do que Roberta, diferencia 'aluno' de 'criança', dando à segunda um estatuto mais abrangente "uma pessoa que ela tinha é... já uma experiência e que ela não encararia aquela sala **só com alunos**... que ela ia se identificar com **as crianças** em algum lugar". Priscila parece demonstrar preocupação e, insegurança com a qualidade do trabalho desenvolvido junto aos seus alunos, usando como marcador a diferença que estabelece entre **aluno** e **crianças**. Que diferença Priscila quer marcar quando se utiliza das designações: crianças e alunos? Nos indagamos se nesse momento ela procura resumir as dificuldades que sente em relação à linguagem própria dos alunos, ao conteúdo, ao curto período de experiência, e o que isso significaria para o estabelecimento do seu poder. Nos indagamos ainda, por que ela parece não se permitir vê-las crianças, sentir-se mais a vontade e mais segura diante delas. E que poder e que ações essas denominações revelam sobre sua preocupação em exercer esse papel.

Apesar de Priscila ver em Roberta o outro mais capaz, é ela própria quem dá mais pistas sobre o seu flagrar-se, sobre a sua busca, seu movimento na direção de novos conhecimentos e de novos recursos pedagógicos, sobre o seu movimento de querer ensinar e também de querer aprender. Demonstra mais abertura para a crítica, a auto-crítica. Logo, suas dúvidas e aprendizados ganham espaço e status, mostram a sua vontade em desempenhar bem o modelo de professora que ela almeja.

Roberta não deixa pistas indicadoras como essas ao falar sobre o conhecimento escolarizado. Em um primeiro momento, ela não fazia referências à participação do outro na sua constituição enquanto professor. Mas ao falar de Betel, do caráter assistencialista que era preciso assumir naquela realidade, Roberta também

revelava suas angústias, seu sofrimento, o modo como o outro e os acontecimentos circundantes se refletem e refratam na sua constituição de professora.

Enquanto Priscila faz uma retomada das suas dúvidas e dificuldades, uma análise da sua constituição firmada no trabalho com o domínio do conhecimento científico e de técnicas pedagógicas, Roberta enfatiza sua dificuldade de conviver em ambientes tão hostis, com tantas dificuldades sociais e econômicas como em Betel. Pois enquanto socorria a fome das crianças do bairro no período da manhã, à tarde dava aula na fundação Bradesco onde os alunos têm acesso a uma infra-estrutura diferenciada. “Aquela diferença estava me fazendo mal, eu não suportava mais, eu precisava sair de lá” (Transcrição de fita cassete - 29/9).

De que lugares as professoras falam? Quais as condições de produção de seu conhecimento? Onde e em que condições elas admitem mais abertamente a participação do outro na constituição do seu saber?

Ouvindo as professoras, fica evidente a não linearidade temporal e a multiplicidade de outros envolvidos na construção constante do conhecimento do adulto-professor, bem como o modo singular de cada uma de se constituir nas múltiplas relações do contexto educacional.

Nossas análises indicam que o professor constrói conhecimento sim, ele (re)significa, transforma, muda de lugar, busca pistas e caminhos para transformar sua prática, e a história da escola mostra isso. O professor completa/incrementa sua formação. Mas isso parece estar desvinculado de um único sujeito, ou de uma visão linear sobre quem é o mais capaz, ou ainda sobre a previsibilidade dessa construção, como consideram algumas abordagens pedagogizantes da ZDP. Como mostra o material empírico da pesquisa até aqui analisado, a constituição desse ser professor não é mensurável, nem linear. Não é feita por um único sujeito no tempo presente. O processo de construção do conhecimento desse sujeito parece recortado de vozes, lembranças, participações múltiplas que envolvem diferentes sujeitos que ocupam a

posição daquele mais capaz nas mediações permeadas pelas relações de poder.

As falas das professoras apontam para a necessidade de investimento na parceria, no compromisso com uma formação constante do professor. Se se investe na formação, estabelecendo compromisso e, cumplicidade, o fazer realmente junto pode acarretar mudanças qualitativas para a escola, sem deixar de considerar a dinâmica das relações de poder que nela se estabelecem.

Os primeiros dados analisados apontam para esse movimento do processo de construção permanente do conhecimento do professor. Outros dados ainda parcialmente analisados podem dar maior substância a essas primeiras inferências, trazendo maior densidade para essas primeiras afirmações. Muitas pistas estão dadas, precisam ser seguidas, desvendadas, esclarecidas.

Questões como a diferença entre uma professora que se permite flagrar em seu processo de aprendizagem conjunta e outra que não se reconhece em ambientes de trabalhos mais desafiadores, são desafios para entendermos a multiplicidade de caminhos dessa constituição do conhecimento do professor.

Na busca de compreensão dessa constituição também me incluo, como professora, como pesquisadora, que se propôs a buscar indícios de construção do conhecimento do adulto-professor, a replicar uma experiência vivida no episódio da dúvida ortográfica partindo do constructo de ZDP, e acreditando que ficaria de fora como observadora.

Assistir muitas vezes, ouvir, voltar a rever, ouvir novamente, buscar indícios, se indagar...; desmontar as expectativas iniciais de que as professoras se flagrariam na construção de novos conhecimentos a partir da participação das crianças; ver a insuficiência do constructo de Zona de Desenvolvimento Proximal diante de variáveis postas pelas condições de produção do conhecimento do professor, foram alguns dos caminhos que trilhamos na busca de indícios da consciência da participação de outros

na construção do próprio conhecimento do professor, e também na minha própria constituição enquanto adulto-professora-pesquisadora, junto com a participação de tantos outros, em meio às condições de produção desse conhecimento.

Aprendi e aprendo com este trabalho, me revendo como sujeito, como adulto-professor, me flagrando na busca do conhecimento do outro para que aprendendo a vê-lo, veja nele um pouco de mim, que também sou parte de relações de poder e sujeita a condições de produção de conhecimento em diferentes instituições.

A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho. As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva. (Fusari & Rios, 1995: 37)

Posfácio – Texto Apresentado na Arguição da Defesa

O professor como outros profissionais da nossa sociedade passa por uma formação para que possa exercer sua função, espera-se então, como de qualquer outro profissional, que ele esteja preparado para desenvolver seu trabalho. Mas qual é o trabalho do professor? Qual é a ciência que sustenta esse trabalho?

O professor dentro da nossa cultura, é identificado como o profissional ligado à

escola, instituição que divulga, transmite, (re)significa, constrói conhecimento. E é o professor, o profissional identificado como responsável por executar esse trabalho no contexto escolar.

Tem-se então do professor, a imagem de quem sabe ensinar, transmitir, mediar, proporcionar a construção do saber dos alunos, que procuram a escola. Imagem esta que começou a ser construída com os mestres gregos, foi reforçada por Comênio e perdura até nossos dias.

Se o objetivo de todos que buscam a escola é o acesso ao conhecimento, de onde ele vem? Ele está na escola ou no professor? Seria esse conhecimento fruto da genialidade dos sujeitos professores?

O fato do professor passar por uma educação que o prepara para começar a exercer essa função, não garante que ele esteja formado para toda sua vida docente, pois enquanto sujeito o professor é múltiplo e está em constante transformação. Na relação da sala de aula, não podemos deificar o professor ou o aluno. Na verdade, professor e aluno produzem conhecimento juntos, na relação, no encontro.

Não acreditamos na genialidade inata, pois sabemos que o conhecimento é fruto de esforço, da História, do processo, dos interesses e preocupações dos sujeitos e das possibilidades de produção. O conhecimento se dá nas trocas e nas interações do sujeito com a cultura da qual faz parte.

Essas trocas, a partir da perspectiva histórico-cultural, se dão nas relações intersubjetivas. Na sala de aula, passamos a buscar pistas de como o professor não apenas participa da construção do conhecimento do aluno, mas como também sofre a interferência desse sujeito na construção e (re)significação do seu conhecimento. Qual é a participação do aluno na construção do conhecimento do professor no contexto educacional foi a pergunta que impulsionou este trabalho.

A partir de um episódio vivido por mim na sala de aula, onde me identifiquei passando por um momento de troca de conhecimento entre professor e aluno, iniciei meu trabalho empírico buscando a replicabilidade que comprovasse a participação do aluno na construção do conhecimento do professor.

Escolhi como ponto de ancoragem o constructo da Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky e tão amplamente divulgado nos meios educacionais para explicar a participação do professor em situações de mediação da construção do conhecimento do aluno. Propus uma inversão na utilização dada ao constructo até então e ver quais eram as possibilidades de interpretação que ele sustentaria ao ver a participação do aluno na construção do conhecimento do adulto-professor.

Estabeleci os contatos com as professoras e a escola onde o trabalho empírico seria realizado. Comecei a coleta do material que se estendeu por todo o ano de 97. Ao iniciar a análise do material empírico percebi que os indícios que procurava não seriam facilmente encontrados.

Essa dificuldade de ver a participação do aluno na construção do conhecimento do professor pode ser sentida no próprio modelo espiralado do registro da dissertação, ele passa muitas vezes pelo mesmo lugar, revelando a busca de algo que a princípio se julgou fácil de ser encontrado.

Mas foi nessa busca que eu acabei me reencontrando enquanto pesquisadora e podendo, junto com a Ana, rever meu papel e minha postura diante da pesquisa. Foi nesse “quase” passar pelo mesmo lugar, nesse “quase” andar em círculos que retomei meu olhar sobre os episódios. Revi minha chegada em sala, reli meus registros e fui percebendo como todo o processo esteve perpassado por relações de poder marcadas pelos papéis que todos nós exercíamos. Passei então a repensar as trocas intersubjetivas envolvidas nas questões da relação de poder. As lutas pelos espaços de atuação, pela conquista e pela manutenção de papéis.

Trazer essas relações de poder para a análise de todo o trabalho, me fez rever como que a construção do conhecimento e o constructo de ZDP são marcados por papéis e posições que os sujeitos interativos ocupam. Com isso, as relações intersubjetivas passaram a ser vistas como uma intrincada relação de sujeitos mergulhada em confrontos, disputas, definição de papéis e lugares que marcam fortemente a construção de conhecimento de todos.

Ao chegar nesse ponto, a minha visão de pesquisadora é (re)significada. Percebi que os indícios que buscava, ao analisar o trabalho das professoras pesquisadas, estavam também presentes em mim. Eu também trocava informações, definia espaços de atuação. É como se passasse a viver uma pesquisa duplicada, onde eu olhava o outro e ao mesmo tempo me via em situações semelhantes de construção de conhecimento permeadas por contatos e definições de papéis entre os sujeitos envolvidos neste trabalho.

Nesse processo dialético, e diante das dificuldades de encontrar os indícios propostos desde o início da pesquisa, retomei o episódio que deu origem ao trabalho de pesquisa, quando, em uma sala de 1ª série do Ensino Fundamental, um aluno me questiona sobre a grafia correta da palavra casamento e a minha resposta causa na criança uma reação de busca da resposta correta, o que me leva também a aprender que aquele tipo de interferência pedagógica é adequada.

Na releitura do episódio, fui refazendo meu caminho de adulto-professor que vê o aluno participando da construção do conhecimento do adulto. Fui percebendo ainda que eu havia escolhido o recorte do episódio, eu o analisei e apontei o quê e como aprendi com o aluno. Aprendi ao vê-lo aprender comigo, era um momento de troca. Ao rever esse episódio, com um novo olhar, fui percebendo que em nenhum momento da minha análise, meu papel foi colocado em xeque. Não era um outro que me olhava e que buscava indícios, que fazia análise ou recortes nas minhas ações, gestos ou falas. Não tracei críticas à minha postura nem percebi qualquer resistência da minha parte em aprender com o aluno. Eu estava fazendo todas as escolhas

Comecei a ver também que, a partir do pressuposto teórico que assumo, admitir o aprender com o outro, o ser mediado pelo sujeito, só vem consolidar meu papel de autoridade dentro das relações que estabeleço. Vem fortalecer meu papel diante do que é considerado saber.

Retomei então o material empírico e passei a analisar as falas das professoras sobre seus alunos. O enfoque à inadequação do comportamento dos alunos da classe onde trabalhávamos juntas era grande. Havia longos períodos de registro onde o mau comportamento dos alunos, a falta de estrutura familiar e a falta de respeito com o professor eram apontados como responsáveis pela dificuldade no trabalho desenvolvido, bem como a falta de apoio mais sistemático da coordenação e direção da escola. Ou seja, outros fatores pareciam ser mais relevantes do que as situações que envolviam o que eu entendia ser conhecimento.

No entanto, quando as professoras me relatavam um outro momento de suas vidas o qual não compartilhei, elas mostravam as trocas e construções de conhecimento que haviam se dado com a participação dos seus alunos, com a contribuição dos pais, com o apoio da direção da escola, com a lembrança de suas próprias famílias, suas histórias, seus professores, seus estudos. Falavam de um momento já vivido e distante, onde, apesar das dificuldades assumidas, seus papéis de professoras haviam sido respeitados, obedecidos, reverenciados por todos os envolvidos.

A partir dessas novas análises e (re)significações, também o constructo de ZDP escolhido para ancorar o trabalho passou a ser visto a partir das relações de poder que se estabelecem nas trocas intersubjetivas. As relações de poder perpassam a construção de conhecimento, marcando, redefinindo lugares de atuação e desfocando a centralidade na construção do conhecimento que se pressupunha haver na escola.

É nesse movimento que aprendemos a ver o professor construindo

conhecimento, revendo suas posturas, revelando os múltiplos outros que participam da construção do seu conhecimento. É nesse cenário que as mudanças do conhecimento do professor e o movimento do seu saber vão sendo percebidas, nos movimentos da participação e das trocas com o outro.

Bibliografia

Almeida, Milton J. de – “O Corpo, A Aula, A disciplina, A ciência”. In *Educação e Sociedade*, nº 21. São Paulo: Cortez, 1985.

Aranha, Maria Lúcia de - *A História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

Azenha, M. da G. - *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Bakhtin, M. (Volochinov) - *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

Bosi, Ecléa - *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Braga, A. L. - “Professores em Serviço: Análise de um Processo de (Trans)formação”. . Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

Calil, Eduardo – “A construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um contexto pedagógico”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – USP, São Paulo: 1991.

Coménio - *Didática Magna*. 3ª ed. Praga, Portugal: Fund. Calouste Gulbenkian, 1957.

Ezpeleta, J., Rockwell, E.- *Pesquisa participante*. 2ª ed. São Paulo: Cortez,1989.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. - *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Ferreiro, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1985.

Fontana, R. A. C. - “A Elaboração Conceitual na Dinâmica das Relações de Ensino”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas: 1991.

Fontana, R. C. – “Como Nos tornamos professoras? Aspectos da Constituição do Sujeito como Profissional da Educação”. Tese, Doutorado em Psicologia da Educação Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.

----- - *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

Freire, Paulo - *Pedagogia da autonomia*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fusari, J. C., Rios, T. A . “Formação Continuada dos Profissionais do Ensino” Caderno Cedes nº. 36. Campinas. Papyrus. 1995.

Geraldi, C. M. G. – “Currículo em Ação: Buscando a Compreensão do Cotidiano da Escola Básica”. In *Pró-Posições*, nº 15, Campinas: 1994.

----- , J. W. - *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Ginzburg, C. - *O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Góes, M. Cecília Rafael de – “A Construção de Conhecimentos – Examinando o Papel do Outro nos Processos de Significação”. In *Temas em Psicologia*, nº. 02, Ribeirão Preto, 1995.

----- , “A Criança e a Escrita: Explorando a Dimensão Reflexiva no Ato de Escrever”. In *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus, 1993.

----- , “As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos”. In *A significação dos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, Papyrus, 1997.

----- , “Os Modos de Participação do Outro no Funcionamento do Sujeito” In *Educação e Sociedade*, 42 . Campinas: Papyrus, 1992.

Gonçalves, Carmem L. C. e Stroli, Maria H. M. – “Interdisciplinaridade e Formação Continuada do Educador: Contribuições da Psicologia”. In *Cadernos Cedes*, nº

36, Campinas, Papirus, 1995.

Kantor, J. R.- *O Behaviorismo na História da Psicologia*. Rio de Janeiro: Record, 1968.

Lacerda, Cristina B. F. de - “É preciso falar bem para se escrever bem?”. In *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993.

Laplane, A., F. e Smolka, A L. B. – “O Trabalho em Sala de Aula: teorias para quê?”. In *Caderno ESSE*, nº 1, Faculdade de Educação da Univ. Fed. Fluminense. Aboré: São Paulo, 1993.

Leite, S. A da Silva – “O Projeto de alfabetização de Campinas: Formação em Serviço”. In *Pró-Posições*, nº 18, Campinas, 1995.

Libâneo, J. C. - *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1984.

Lüdke, M., André, M. E. D. - *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 3ª ed. São Paulo: E. P. U., 1986.

Mazzeu, F. José C. – “O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização” . Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos 1992.

Mello, G. N. de - *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1981.

Nóvoa, A (org.). - *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Ed. Ltda, 1991.

Orlandi, E. P. - *A Linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso*. 4ª ed, Campinas: Pontes, 1996.

Platão - *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Politzer, G. - “Psicologia Mitológica e Psicologia Científica”. In *Os Fundamentos de Psicologia*, Biblioteca Popular; Lisboa. 2ª ed. 1929.

Sampaio, Rosa M. W. F. *Freinet - Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

Saviani, Demerval - *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1993.

Smolka, Ana Luiza B. – “A Concepção de Linguagem como Instrumento: um Questionamento sobre Práticas Discursivas e Educação Formal”. In *Temas em Psicologia*, nº. 02, São Paulo, 1995.

-----, - *A Criança na Fase Inicial da Escrita – A alfabetização como processo discursivo*. Campinas. SP: Cortez, 1988

-----, - “Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento”. In *Temas em Psicologia*, nº. 02, Ribeirão Preto, 1995.

Soares, Magda. - *Metamemória – Memórias. Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

Veer, R. V. D., Valsiner, J.- *Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 1996.

Vygotsky, L. S.- *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

-----, - *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

-----, Lúria, A. R.- *Estudos sobre a História do comportamento: o macaco, o primitivo*

e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.